



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES REFLEXIVAS: UM ESTUDO
DE CASO DE UMA BACHAREL EM FISIOTERAPIA**

Adna Gorette Ferreira Andrade

Lajeado, junho de 2020

Adna Gorette Ferreira Andrade

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES REFLEXIVAS: UM ESTUDO
DE CASO DE UMA BACHAREL EM FISIOTERAPIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, junho de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre guiando meus passos e me fortalecendo.

Aos meus pais, Zenaide e Juraci, fonte inesgotável de amor, que sempre confiaram em mim, me deram vida e sempre me incentivaram a ser melhor todos os dias.

Ao meu companheiro de vida, **Geo**, pelo apoio, incentivo e paciência. Abraços e acaletos indispensáveis em minha vida! O seu amor é meu refúgio.

Aos meus irmãos de sangue, Henrique e Ney, que sempre tiveram orgulho de mim e me apoiaram o tempo todo.

À minha querida irmã de alma, **Ju**, todos os momentos que compartilhamos foram únicos e verdadeiros; sem você comigo, eu não teria conseguido vencer! Sonhou junto comigo a realização de uma etapa significativa nas nossas vidas.

À minha orientadora, **Jacqueline Silva da Silva**, pela orientação ponderada, precisa e incentivadora; sua ajuda foi indispensável. Ajudou-me a resistir e a não desistir, dando-me força para finalizar essa pesquisa! Obrigada por ter acreditado em mim!

Às professoras, **Ledi, Silvana e Luciana**, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação; elas me guiaram para a consolidação desta pesquisa.

À Professora **Auris**, amável, amiga e compreensiva. Sua ajuda foi fundamental. Gratidão por ter aceitado participar da minha pesquisa e por ter permitido a minha presença no cotidiano das suas aulas.

À **FAINOR**, por todas as oportunidades de crescimento.

À tia **Dida**, pelas orações durante todo tempo, ajudando-me com pensamentos positivos rumo à minha vitória!

E à minha grande e incentivadora amiga **Olguinha**. Sem você, eu não estaria aqui!

Enfim, a todos que estiveram presentes nesta importante etapa da minha vida.

Obrigada!

“Diremos muitas coisas, porém faltarão palavras. Mas o resumo de nosso discurso é este: ele está em tudo”.*

(Eclesiástico, 43)

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática, Práticas Pedagógicas e Ações Reflexivas: um estudo de caso de um bacharel em fisioterapia, com o objetivo de investigar como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas desta professora. A motivação para pesquisar sobre este tema surgiu na minha caminhada como gestora do curso, ao encontrar professores não oriundos de cursos de licenciatura, que são referidos pelos alunos pela excelência com que desenvolvem seu trabalho em sala de aula. Desse modo, busquei estreitar as relações com esses professores para perceber suas práticas e aprender com eles. O estudo foi realizado a partir de observações acerca da prática da professora bacharel do curso de Fisioterapia da Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR, localizada na cidade de Vitória da Conquista-BA. Como percurso metodológico, optei pela abordagem qualitativa. Para conhecer as práticas pedagógicas da professora e seu planejamento, aproximei-me da pesquisa-ação e do estudo de caso, usando a estratégia da escuta sensível com a participante da pesquisa. Os dados coletados a partir de instrumentos como entrevista, diário de campo e observação foram analisados tomando como base a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Através de pesquisa bibliográfica, estudei ações reflexivas sobre as práticas pedagógicas, bem como, o entendimento da professora em relação a tais ações e de como elas podem influenciar o aprimoramento das práticas de um professor, em termos de ensino e organização dos planos de aula. Após ter entendido como essa ação acrescenta às suas práticas, apesar de existirem outras inseguranças, a professora foi resiliente para a mudança, pois compreendeu o quanto essa atitude enriqueceu e pode continuar enriquecendo suas aulas e seu contato com os alunos. A concepção de bom professor influencia sua composição pedagógica; a situação cultural em que está inserida desperta reações importantes na formação discente, contribuindo para a composição de seus saberes profissionais. Dar valor ao cotidiano pedagógico e dialogar sobre a importância das práticas de ensino na formação docente são atitudes que podem proporcionar aos professores o desejo de refletir sobre os seus percursos profissionais.

Palavras-chave: Ensino. Práticas Pedagógicas. Ações Reflexivas.

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme, Pedagogical Practices and Reflective Actions: a case study of a bachelor's degree in physiotherapy, with the aim of investigating how reflective actions are presented in the pedagogical practices of this teacher. The motivation to research on this topic came up in my journey as a coordinator of course, when I found teachers who did not come from undergraduate courses, who are referred by students for the excellence with which they develop their work in the classroom. Thus, I sought to strengthen relations with these teachers to understand their practices and learn from them. The study was carried out based on observations about the practice of the bachelor's professor of the Physiotherapy course at Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR, located in the city of Vitória da Conquista in state of Bahia. As a methodological path, I opted for the qualitative approach. In order to know the teacher's pedagogical practices and planning, I approached action research and case study, using the strategy of sensitive listening with the research participant. The data collected from instruments such as interview, field diary and observation were analyzed based on the content analysis technique proposed by Bardin (2011). Through bibliographic research, I studied reflective actions on pedagogical practices, as well as the teacher's understanding of such actions and how they can influence the improvement of a teacher's practices, in terms of teaching and organizing lesson plans. After understanding how this action adds to her practices, although there are other insecurities, the teacher was resilient to change, as she understood how much this attitude has enriched and can continue to enrich her classes and her contact with students. The concept of a good teacher influences his pedagogical composition; the cultural situation in which it is inserted arouses important reactions in student education, contributing to the composition of its professional knowledge. Valuing the pedagogical daily life and talking about the importance of teaching practices in teacher training are attitudes that can give teachers the desire to reflect on their professional paths.

Keywords: Teaching. Pedagogical practices. Reflective Actions.

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	9
2 O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	17
2.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	17
2.2 Sujeito da pesquisa.....	19
2.2.1 A Professora	19
2.3 Caracterização da pesquisa	20
2.4 Instrumentos de produção de dados.....	22
2.5 Técnica de análise de dados	26
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA BACHAREL	28
3.1 A docência e suas múltiplas faces	28
3.2 Concepção de novos saberes	33
4 UM DIÁRIO FAMILIAR: DA REFLEXÃO À ESCRITA PARA A TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS ENTRE BACHARÉIS.....	40
4.1 Primeiro caminhar	40
4.2 Mudar significa disposição para aprender.....	45
4.3 Modifica quem pode e segue quem tem talento	49
4.4 Vai ser sempre a mesma coisa?	51
5 SER BACHAREL E PROFESSORA: SENTIDOS E RELAÇÕES DAS AÇÕES REFLEXIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	54
5.1 Conhecendo a professora	54
5.2 Momento reflexivo.....	57
5.3 Um planejamento flexível	61
5.4 Qual é o teu Saber	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
6.1 Conclusão	68
REFERÊNCIAS.....	73

APÊNDICES	76
APÊNDICE A - Questões da entrevista semiestruturada para a professora	77
APÊNDICE B - Roteiros de Observação	78
APÊNDICE C - Termo de Anuência para a Instituição de Ensino – FAINOR	79
ANEXO	80
ANEXO A - Termo de Consentimento informado para os professores da FAINOR.....	81

1 PALAVRAS INICIAIS

Após concluir o curso de bacharelado em Fisioterapia, em janeiro de 2012, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, fui convidada para trabalhar na equipe multidisciplinar de uma unidade de saúde da família no município de Planaltino, localizado no interior deste mesmo estado. A princípio, resisti em mudar de cidade, mas, como era recém-formada e não havia alternativa de ocupação profissional em Conquista, acreditei estar com sorte por ter conseguido um emprego de forma tão providencial, ao contrário da realidade de meus colegas de profissão, que também desejavam ter uma oportunidade de emprego como a que eu tive.

Entendi que era necessário me desprender dos laços familiares, e, faltando poucos dias para minha partida com destino a Planaltino, fui agraciada com outra oportunidade: uma chance de trabalhar em uma instituição de Ensino Superior em Conquista. Com mais esta opção na minha própria cidade, eu não precisaria mais me mudar. A vaga oferecida era para atuar como coordenadora do Núcleo de Estudos de Fisioterapia da Faculdade.

Durante dois anos e meio, atuei como coordenadora desse Núcleo, e, três vezes por semana, atendia alguns pacientes que a mim eram encaminhados, a maioria, funcionários da Instituição. Nos turnos em que não realizava atendimentos, contribuía com os processos acadêmicos, junto à coordenação do curso de Fisioterapia. Desenvolvi práticas e habilidades, convivendo com os professores – tanto com os novos, quanto com os que fizeram parte da minha graduação e que se tornaram, mais tarde, colegas de profissão e de trabalho.

Quando os alunos comentavam nos corredores, o perfil dos docentes, as relações que estavam sendo construídas, envolvendo a troca de experiências, necessidades e angústias, tudo colaborava para aflorar as minhas lembranças; era como se, há poucos instantes, eu tivesse experimentado as mesmas práticas. Em meio às transições entre um semestre e outro, no início do segundo semestre de 2015, um dos professores do colegiado de Fisioterapia passou no processo seletivo para cursar doutorado no Estado de São Paulo, o qual exigia dedicação exclusiva.

A coordenação do curso foi acionada, tomando ciência da situação, que era inesperada, visto que estávamos a poucas semanas de iniciar um novo período letivo. Assim, em uma manhã de quarta-feira, cheguei até a mesa da coordenadora para realizar o meu trabalho e, de maneira expressiva, ela me olhou rapidamente, como quem, naquele momento, tivesse encontrado a solução para substituir o professor que se afastaria. A coordenadora do curso me ofereceu o componente curricular Patologia Clínica, ministrado no 4º semestre.

Essa escolha pode ter ocorrido, talvez, em razão da minha boa relação com os alunos no período em que eu estava como coordenadora do núcleo, ou, ainda, por ela ter percebido em mim aptidões e habilidades compatíveis com as dos demais professores. Imediatamente, ela me orientou a analisar atentamente a ementa da disciplina e programar as minhas aulas. Novamente, vivia uma oportunidade de crescimento, com novas possibilidades de conhecer a relação ensino e aprendizagem entre professor e aluno.

Eis que surgiram indagações: o que realmente eu deveria fazer para superar as expectativas dos alunos no meu primeiro dia como docente? Que caminho eu deveria seguir? Que tipo de relação eu deveria construir para colher bons resultados?

Resgatei todos os meus cadernos da graduação, apostilas, resumos e anotações, para me servirem de apoio no planejamento das aulas. Fiz uma retrospectiva das minhas práticas de patologia como aluna, lembrando-me dos desenhos no quadro, das ilustrações que ficaram guardadas na memória e que foram recordadas na leitura dos conceitos das doenças, em aulas ministradas pelos professores que contribuíram para minha formação e inspiraram o meu caminho na

docência. Eles, que sempre foram companheiros, tornaram-se norteadores ao partilharem comigo e com os meus colegas, seus experimentos e suas vivências.

Encarei esse grande desafio! Na noite que antecedeu o meu primeiro dia de aula, não consegui dormir de tão ansiosa. Entrei na sala de maneira simples, sem chamar atenção, mas foi perceptível a surpresa dos alunos, quando me ouviram anunciar que estava ali como professora de patologia clínica. Alguns olhares se cruzavam, tentando averiguar se era verdade o que eu afirmava. Ao longo da aula, abri espaço para questionamentos que poderiam ter sido gerados pela explicação da aula; porém, nenhuma dúvida surgiu.

Ao final da aula, organizei os materiais e me retirei da sala, refletindo e me questionando se a metodologia utilizada para expor o conteúdo era a mais adequada para os alunos compreenderem a patologia apresentada. E assim, passaram-se três anos. Atualmente, ainda exerço a docência, ministrando dois componentes: Patologia Clínica e Fisioterapia em Saúde Coletiva, além de atuar como Coordenadora do Curso de Fisioterapia, função para a qual fui designada no primeiro semestre de 2016.

Diante do crescimento e do desenvolvimento da Instituição, e meu também, percebi que era hora de ingressar no mestrado, pois este é um dos anseios de quase todos os professores que lecionam no colegiado em que trabalho. Acredito que, para nos tornarmos profissionais qualificados, devemos adequar-nos diariamente às mudanças sociais, bem como, aos avanços tecnológicos e às novas metodologias de ensino que contemplam essas modificações.

Frente as possibilidades de que existe uma transformação na estrutura que permeia o ensinar e o aprender, na qual o docente, o discente e o seu contexto social estão interligados, se faz necessária essa nova demanda de investir em atividades distintas que surpreendam os alunos e tornem cada aula uma experiência agradável e única, que agregue conhecimento.

A formação continuada para docentes é imprescindível na sociedade contemporânea, visto que o cenário educacional passa constantemente por transformações, que exigem que nós, professores, as acompanhemos e que sejamos capazes de articular a teoria com a prática.

Na perspectiva desse aprimoramento, busquei a pós-graduação, tendo a oportunidade de ingressar no mestrado em Ensino na Univates, em 2017, onde passei a conviver com professores de outras regiões e de diversas culturas, durante o regime modular de aulas. A cada atividade realizada nas aulas do mestrado, nas leituras e discussões desenvolvidas nas disciplinas, o momento mais primoroso, na minha percepção, era sempre o da troca de experiências para a contextualização de conceitos, que foram estabelecidos durante as vivências profissionais de cada um, independente da formação (bacharelado ou licenciatura), ou ainda da área de atuação como docente, seja no ensino básico ou no nível superior.

Nesse sentido, acredito que o ambiente educacional no qual estamos inseridos é de fundamental importância para a construção de novos saberes, pois nos permite reunir com autonomia e singularidade os nossos conhecimentos. Esse espaço também nos proporciona momentos para analisarmos e refletirmos sobre tudo aquilo que aprendemos na graduação. Os saberes teóricos e as vivências se articulam e promovem, ao mesmo tempo, progresso e desenvolvimento das nossas práticas de ensino. Essa interação entre conhecimentos e experiências contribui para o aperfeiçoamento das nossas metodologias em sala de aula, oportunizando o enfrentamento das adversidades que surgem em alguns momentos, com confiança nas relações entre professor e aluno e entre aluno e instituição de ensino.

Ressalto essa condição, pois, além do contato com os colegas de mestrado, convivo também com outros professores que lecionam na Instituição mencionada no início do texto. Ademais, estando à frente da coordenação do curso de Fisioterapia, uma das minhas atribuições é atender alunos e turmas, que, em algumas ocasiões, apresentam dificuldades e limitações em relação às metodologias de ensino e aos processos avaliativos, caracterizados como difíceis de serem compreendidos. Em contrapartida, há também momentos em que os discentes elogiam as aulas e destacam pontos positivos das práticas pedagógicas de alguns professores.

Na fala dos professores, percebo que alguns se aborrecem com a falta de interação dos alunos, com limitações no convívio da turma, relacionamentos incomuns, comportamentos desmotivadores, entre outros. Para esses docentes, parece que os alunos são coadjuvantes do aprendizado, indivíduos passivos, que reprisam ou não o conteúdo aprendido, o que contribui para a possível falta de

motivação com a aula. Como contraponto a esta fala, há outros professores que, embora não apresentem em seu currículo uma formação pedagógica, relatam que conseguem realizar as atividades de ensino, pois ampliam suas técnicas de ensino com criatividade, autonomia e capacidade de decidir perante os desafios apresentados no exercício profissional.

Durante a minha caminhada no mestrado, comecei a refletir sobre as seguintes questões: o que esses professores fazem para serem reconhecidos pelos alunos? Como posso contribuir com os demais docentes que enfrentam dificuldades nas práticas pedagógicas? Foi então que, entre as leituras realizadas, me deparei com o trabalho de Schön (2000), que defende uma proposta que enfatiza a aprendizagem através do fazer. Esse autor cita três tipos de reflexões, sendo uma delas, a reflexão-na-ação, que fundamenta em grande parte este trabalho.

De acordo com o autor, entende-se por reflexão-na-ação, o saber que está presente nas ações profissionais, que também pode ser compreendido como conhecimento técnico ou solução de problemas através do processo de reflexão. Nesta pesquisa, essa condição é apontada como ação reflexiva. Ela se apresenta como uma aliada dos alunos, já que os instiga a serem ativos e protagonistas em seu aprendizado. Em outras palavras, nesta perspectiva de prática de ensino, o docente propicia o desenvolvimento de competências, de tal forma que os alunos se percebam capazes de pensar por si e de criar as próprias respostas para questões apresentadas pelo professor, em vez de meramente reproduzir o conteúdo aprendido.

Na ótica das ações reflexivas, o docente expressa seus conhecimentos aos alunos a partir de suas próprias experiências na atuação profissional, fomentando a capacidade de adaptar suas ações a situações que favoreçam o aprendizado dos discentes e agreguem saberes pertinentes a esses futuros profissionais, visando a formar cidadãos conscientes de seu processo formativo, que tenham senso crítico e capacidade de reflexão.

A posição de coordenadora de curso também me oportunizou ouvir os acadêmicos e perceber nas suas falas, suas inquietudes e ansiedades, oriundos da falta de tempo para o estudo, da dificuldade de concentração, do individualismo dos

colegas, da falta de estímulo pessoal e da timidez nas apresentações de trabalhos em sala de aula. Um dos discursos mais recorrente e que mais me fez pensar é a dificuldade de alguns professores de perceberem as aflições de alguns estudantes ou até da turma toda em relação ao conteúdo ministrado e às metodologias e técnicas utilizadas pelo professor. Se o profissional orientar-se e atuar na perspectiva das ações reflexivas, é bem possível que ele questione e reflita a respeito das dificuldades, queixas e sugestões dos discentes e crie estratégias que deem conta de solucionar os desafios que surgem.

Com base nos relatos de professores e alunos, percebi a necessidade de conversar em particular com cada professor a respeito das manifestações dos alunos, pontuando as queixas, as aflições, as angústias relatadas pelos discentes. No entanto, resumidamente, o discurso comum dos professores é que têm ciência das suas práticas em sala de aula, que procuram refletir sobre sua prática e que tentam buscar sempre o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ainda que os professores argumentem que buscam aprimorar suas práticas, é importante assinalar que, para alguns professores com mais dificuldade de conduzirem o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, faz falta a formação pedagógica. No entanto, na minha caminhada como gestora do curso, também encontrei professores não oriundos de cursos de licenciatura, que são referidos pelos alunos pela excelência com que desenvolvem seu trabalho em sala de aula. Desse modo, por meio deste estudo, busquei estreitar as relações com estes professores, para perceber e aprender o que eles têm feito para motivar os alunos, que reconhecem o trabalho desses docentes como sendo de relevância.

Considerando os anseios compartilhados por alunos e professores, motivei-me a realizar esta pesquisa, com o objetivo de responder à seguinte questão problema: como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas de uma professora bacharel do curso de Fisioterapia da Faculdade Independente do Nordeste?

Respondeu-se a este questionamento com o objetivo geral de investigar como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas de uma professora bacharel em Fisioterapia. Já os objetivos específicos que indicaram os caminhos a

serem percorridos para encontrar as respostas às minhas indagações foram os seguintes:

- Conhecer as percepções da professora bacharel em Fisioterapia a respeito de ações reflexivas;
- Analisar as metodologias de ensino utilizadas pela professora no desenvolvimento do seu planejamento para o cotidiano da sala de aula;
- Verificar as contribuições das ações reflexivas para a construção dos saberes da professora.

A fim de atingir tais objetivos, as questões norteadoras deste trabalho foram as seguintes:

- O que pensa a professora a respeito de suas práticas pedagógicas reflexivas?
- Como a professora leva em consideração os interesses e as necessidades dos alunos para planejar e organizar suas aulas?
- Como a professora faz uso das sugestões apresentadas pelos alunos para a melhoria das suas práticas pedagógicas?
- Como as ações pedagógicas reflexivas dos professores podem aprimorar os saberes?

Cada uma das questões supracitadas foi desenvolvida num capítulo da dissertação, conforme segue a organização em cinco capítulos.

No capítulo 1, “**Palavras iniciais**”, apresento minha trajetória acadêmica e profissional, o que me levou a este estudo, o objetivo geral, o problema de pesquisa, os objetivos específicos, as questões norteadoras, bem como a justificativa para a escolha do tema desta pesquisa.

No capítulo 2, “**Percurso investigativo**”, apresento a metodologia deste estudo e delinheio os percursos trilhados para o desenvolvimento desta investigação.

No capítulo 3, **Práticas pedagógicas no ensino superior: percepções de uma professora bacharel**, descrevo as minhas considerações sobre as práticas pedagógicas e os desafios de ser professor bacharel no ensino superior, uma ação contínua e diária de tornar-se professor e de aprender a ensinar.

No capítulo 4, **Um diário familiar: da reflexão à escrita para a troca de saberes e experiências entre bacharéis**, exponho os registros do diário de campo, que me acompanhou durante as observações e entrevistas e se tornou meu diário particular, onde descrevi o que observei, senti e ouvi. As anotações diárias seguiam nas entrelinhas, nas laterais de uma folha, sendo realizadas, sempre que possível, quando as ideias fluíam durante a investigação.

No capítulo 5, **Ser bacharel e professora: sentidos e relações das ações reflexivas e as práticas pedagógicas**, exponho os discursos e as reflexões da professora, enquanto participante da pesquisa, os efeitos produzidos pelas ações reflexivas durante as entrevistas.

E, no capítulo 6, **Considerações finais**, apresento o que a pesquisa permitiu perceber de acordo com os objetivos propostos ao longo desse estudo em torno do entendimento de como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas de uma professora bacharel do curso de Fisioterapia e de como poderão possibilitar a outros docentes aperfeiçoarem suas práticas, incentivando-os a desenvolverem ações reflexivas nos processos de ensino e aprendizagem.

2 O PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo foi dividido em quatro seções, nas quais apresento os elementos que nortearam os caminhos investigativos e os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo. Desse modo, descrevo o *lócus* da pesquisa e os sujeitos envolvidos, a caracterização da pesquisa, os instrumentos para a produção de dados e a técnica utilizada para analisá-los.

2.1 *Lócus* da pesquisa

O estudo foi realizado numa instituição de Ensino Superior privada, localizada na cidade de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia, denominada Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR (FIGURA 1). Para a coleta de dados, foi realizado o primeiro contato com a gerência acadêmica da FAINOR, apresentando-lhes o Termo de Anuência (APÊNDICE C), a fim de requerer autorização para a coleta e o levantamento dos dados. Em nome da Instituição, ela deu o consentimento assinando o termo, cuja cópia foi disponibilizada para a gerência, junto com o contato da pesquisadora, que se colocou à disposição para esclarecer eventuais dúvidas a qualquer momento da pesquisa.

Figura 1 – Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR. Vitória da Conquista – BA, 2019



Fonte: Assessoria de Comunicação da Instituição (2017).

Atualmente, a FAINOR oferece dezessete cursos de graduação, entre os quais o de Fisioterapia, que conta com 324 alunos e 26 professores. O local foi escolhido pelo fato de desenvolver ali minhas práticas pedagógicas, a partir das quais iniciei a construção dos meus saberes como docente e as minhas vivências como gestora do curso de bacharelado em Fisioterapia.

O curso de Fisioterapia baseia-se nas concepções contextuais, conjunturais e metodológicas da Fisioterapia, objetivando a formação de profissionais capacitados a uma visão ampla e global do homem. O curso tem como objeto de estudo “o movimento do corpo humano” em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas suas alterações patológicas e cinético-funcionais, quer nas suas reparações psicossociais. Com a missão de formar profissionais generalistas pautados em princípios éticos, com visão humanizada, crítica e reflexiva, o eixo estruturante ensino-pesquisa-extensão proporciona sólida formação científica, com o desenvolvimento de competências e habilidades para a expansão do perfil profissional e do mercado de trabalho (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2016).

Para a obtenção do título de bacharel em Fisioterapia, é necessária a aprovação com êxito nos dez semestres dispostos na matriz do curso. No que se

refere à estrutura administrativa, está organizada da seguinte forma: uma coordenadora, um Núcleo Docente Estruturante (NDE) composto por cinco membros, entre eles o coordenador do curso e três professores também nomeados pela Direção Acadêmica como articuladores, os quais dão suporte específico à gestão do curso nos desígnios específicos do ensino, da extensão e da pesquisa.

2.2 Sujeito da pesquisa

Quanto ao sujeito da pesquisa, entre o corpo docente formado por 26 professores, sendo 14 bacharéis em Fisioterapia, foi escolhido um docente bacharel para esta pesquisa, que representou os demais. A escolha do participante ocorreu através de um sorteio aleatório realizado por mim, enquanto pesquisadora. Numa reunião do colegiado, apresentei os pressupostos deste estudo, oportunidade em que 9 professores bacharéis demonstraram interesse em participar da pesquisa, cujos nomes foram relacionados numa lista com um número e a respectiva assinatura, a fim de fazer o sorteio para obter a amostragem aleatória, por tratar-se de uma aproximação com pesquisa-ação.

2.2.1 A Professora

E assim, professora Auriceia, com afeto chamada de “Auris”, foi a sorteada e assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (ANEXO A) –, concordando com a aplicação dos instrumentos e formalizando sua participação na pesquisa. Professora Auris, de cabelos loiros, estatura mediana, admirada e amada por todos os alunos do Curso de Fisioterapia e pelos outros professores que compartilha aulas no mesmo curso. Ama confraternizações e adora fazer piqueniques na própria sala.

Em 1995, a professora Auris, como doravante será chamada, obteve sua primeira oportunidade na docência, quando se formou no magistério, o que lhe permitiu ministrar aulas na educação infantil e nas séries iniciais. Com o passar dos anos, surgiram outras oportunidades, entre elas, ministrar aulas no ensino médio como professora substituta, como também conheceu a profissão de fisioterapeuta através de uma experiência familiar, quando um dos seus familiares precisou de

exercícios de reabilitação, o que lhe permitiu conhecer de perto este campo profissional.

Então, ela resolveu cursar Fisioterapia, durante 5 anos. Nessa caminhada acadêmica, ela conheceu umas das suas paixões que é a hidroterapia, uma forma de terapia aquática. Cursou várias especializações, além de cursos rápidos, o que enriqueceu seu currículo e lhe permitiu participar de um processo seletivo para docente na FAINOR, sua primeira oportunidade de atuação no ensino superior. Conforme seus relatos, ela cumpre essa missão há 6 anos e classifica a sala de aula como “o seu lugar”, ambiente no qual sente-se acolhida e acolhe os alunos. Nesse ambiente, ela se desenvolve, cresce, ensina, aprende, interage com todos, abraça com os olhos brilhantes e acalenta todos a sua volta com um sorriso e seu jeito gentil.

A professora Auris ministra três disciplinas que pertencem à matriz curricular do curso de Fisioterapia. No semestre em que realizei a coleta, estavam sendo ofertadas duas delas, Bioética e Deontologia, que é do 4º semestre do curso. A outra, Hidroterapia, é do 5º semestre de Fisioterapia. Optei por acompanhar as aulas das duas turmas, porque conhecia o planejamento das aulas das disciplinas, como também pela possibilidade de ficar mais perto da professora atuando em duas turmas de perfis diferentes.

2.3 Caracterização da pesquisa

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma aproximação interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem.

Optei por trabalhar com o recorte da realidade dentro do curso de Fisioterapia, no qual estou imersa, sem a intenção de influenciar generalizações de práticas pedagógicas, mas visando tornar mais fácil a compreensão dos efeitos de ações reflexivas em relação aos desafios docentes, a partir da perspectiva da professora. Sendo assim, a abordagem qualitativa revelou-se como a mais apropriada para atender as finalidades da pesquisa.

O fato de os achados interpretados serem oriundos das falas da participante deste estudo facilitou a compreensão das ações reflexivas sobre práticas pedagógicas na percepção da professora. Esse tipo de abordagem também permitiu estudar um recorte da realidade, identificando as múltiplas variáveis que entusiasmam o percurso pedagógico da professora.

Uma vez que a abordagem qualitativa abrange vários tipos de pesquisa (BIKLEN; BOGDAN, 1994), desenvolvi uma aproximação com alguns pressupostos da pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2011), pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A acepção subjacente a toda proposta de pesquisa-ação, conforme o autor, é que haja um envolvimento entre o pesquisador e os participantes do estudo. A opção por uma aproximação com esse tipo de pesquisa deve-se ao fato de que este estudo teve como *locus* uma Instituição de Ensino Superior que oferece o curso de Fisioterapia, no qual atuo como docente e como coordenadora.

No entendimento de Thiollent (2011), por meio da pesquisa-ação, esperam-se modificações em situações reais. O pesquisador não é somente aquele que apenas tem intenção de compreender um acontecimento, mas, sim, “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa também contribuiu para eu me transformar, pois, a partir das reflexões produzidas, consciente ou inconscientemente, eu também refletia.

A aproximação deste estudo com a pesquisa-ação ocorreu a partir da aplicabilidade de alguns aspectos considerados por Thiollent (2011), como indispensáveis para a classificação dessa estratégia metodológica de caráter social, educacional, técnico, entre outros. Ela possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

O primeiro a ser contemplado foi o entendimento de que nesse tipo de pesquisa “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas

implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Em relação a esse aspecto, reitero que a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa refere-se ao fato de eu, enquanto pesquisadora, também ser docente bacharel da faculdade na qual o estudo foi realizado, bem como, à aceitação da proposta apresentada pelos alunos e pela professora, além de, enquanto coordenadora do curso de Fisioterapia, colaborar na elaboração dos dados.

O segundo aspecto refere-se ao objeto de investigação, isto é, à temática, ações reflexivas da professora bacharel. Para Thiollent (2011, p. 22), em uma proposta de pesquisa-ação, o tema em estudo “não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”.

Portanto, mesmo que o problema tenha sido estabelecido por mim enquanto pesquisadora, ele emergiu do contexto profissional; por isso, faço uma aproximação também com o estudo de caso. De acordo Yan (2001), o estudo de caso permite uma investigação capaz de preservar as características holísticas e significativas da vida real. Nisto baseia-se a importância da utilização deste tipo de estudo para a compreensão das percepções a respeito das ações reflexivas nas práticas pedagógicas de uma professora bacharel do curso de Fisioterapia, no ensino e na aprendizagem de seus alunos.

Além disso, com o intuito de complementar os dados obtidos através da pesquisa de campo, realizei uma pesquisa documental. Gil (2009, p. 76) entende que consultar documentos é fundamental, uma vez que os materiais analisados podem “corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados” (MARTINS, 2006, p. 46). Para tanto, foram analisadas as ementas, os planos de aula e os de ensino da professora, referentes a duas disciplinas que ministra no 4º e no 5º semestre do Curso de Fisioterapia.

2.4 Instrumentos de produção de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos usados para a construção do *corpus* da pesquisa, bem como, aponto como cada um foi utilizado. Os dados do estudo

foram produzidos através de **entrevista semiestruturada**, da **observação participante** e do **diário de campo**. No total, foram oito encontros entre entrevistas, observações e momentos que denominamos como “o compartilhamento”.

A entrevista semiestruturada: Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é inserida num contexto de interação social verbal e não verbal, que permite o diálogo direto entre o pesquisador e o objeto estudado. As perguntas são construídas para possibilitar a compreensão do fenômeno pesquisado, e a mediação ocorre, principalmente, através da linguagem.

Através da entrevista é possível explorar uma variedade de ideias. O contato olho a olho com o entrevistado permite entender a tradução dos sentimentos deste por meio do olhar, dos gestos, do tom de voz, enfim, é possível se ter a clarificação das respostas (NEVES, 2015, p. 21).

No caso deste estudo, para a entrevista semiestruturada, inicialmente, foi feito contato por *e-mail* com os professores a fim de colher seu interesse em participar da pesquisa. Após a manifestação dos interessados, houve a triagem da amostra, conforme os critérios de participação estabelecidos. Como havia mais interessados que preenchiam esses critérios, a seleção ocorreu através de sorteio numérico, sendo selecionado apenas um docente.

Selecionado o docente, agendei o dia e o horário do primeiro encontro, conforme a disponibilidade da professora, para apresentar os objetivos do estudo, bem como, conhecer seu cronograma de aulas, os conteúdos a serem ministrados e a respectiva ementa. Conversamos numa das salas do Núcleo de Estudos em Fisioterapia, classificado como um ambiente pacífico e sereno. Além desse primeiro encontro, houve mais quatro, que deram sequência às entrevistas semiestruturadas, que sempre transcorreram de maneira tranquila, uma oportunidade de nos aproximarmos para pensar juntos, trocar experiências, discutir a aula anterior e as próximas, além de aproveitar para contribuir com textos e metodologias repassados no mestrado.

Esses quatro encontros ocorreram dentro e fora da sala de aula, entre os meses de abril e maio de 2019, período em que acompanhei as aulas da professora, com a finalidade de conhecer sua abordagem, como concretizava seu planejamento, a maneira como se portava e respondia aos questionamentos e às expressões dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado, as orientações finais da aula e o

encaminhamento do próximo encontro.

Essas entrevistas foram realizadas no próprio espaço da sala de aula, fora do horário das aulas ministradas pela entrevistada, com a finalidade de tornar o processo mais confortável para ela. Também aconteceram no NEF, local onde ela atuava algumas horas da semana como coordenadora, ou seja, ambos os espaços faziam parte do seu *habitat* acadêmico. As entrevistas sempre aconteciam de forma individual, sendo os áudios gravados e transcritos para posterior análise. Os roteiros das entrevistas podem ser encontrados no final deste estudo (APÊNDICE A). O tempo de cada uma delas variou entre 40 minutos a 1 hora, respeitando a disponibilidade da professora, conforme já foi mencionado.

As entrevistas contribuíram para acompanhar as reflexões e repensar algumas posturas, emoções, frustrações, motivações, alegrias vivenciadas pela participante da pesquisa, professora da instituição. Desta forma, procurava subsídios para compreender o fenômeno com a intenção de colaborar com as ações reflexivas da professora.

A observação participante: O segundo instrumento para a coleta foi a observação participante. De acordo com Mónico et. al. (2017), a observação participante favorece a obtenção de uma visão holística e natural do tema estudado. A técnica da observação participante foi importante para a construção dos dados desse trabalho, pois, ao observar as aulas ministradas pela professora, pude coletar informações pertinentes à investigação dos objetivos propostos neste estudo e fazer minhas considerações, bem como, compartilhar textos e metodologias com a professora investigada. A observação também permitiu, enquanto pesquisadora, entrar em contato com situações vivenciadas pela docente em sua atuação profissional, bem como, observar e analisar seu comportamento diante delas.

Esses momentos de observação favoreceram a estruturação das conversas direcionadas à professora nos encontros, com o intuito de descobrir sua interpretação dos acontecimentos observados, bem como, as reflexões provocadas. As observações foram realizadas no campo, no caso, na sala de aula, duas vezes por semana, uma vez em cada turma, assistindo às aulas da professora. Na primeira observação, a intenção era conhecer a relação da professora com a turma; por isso

apresentei-me como pesquisadora e não como coordenadora do curso; expliquei de forma clara o motivo de estar ali naquele momento e em outros subsequentes.

Posicionei-me no ambiente de forma discreta para que eles não se sentissem inibidos com a minha presença; porém, disponibilizei-me para prestar esclarecimentos. A partir da segunda observação, com o propósito de conhecer as práticas pedagógicas dos professores e suas ações reflexivas, notei que todos (professora e alunos) estavam mais desinibidos e extrovertidos. O tempo de duração das observações foi de 50 minutos cada uma, uma vez por semana em cada turma, totalizando 4 observações por disciplina.

Em todas observações, sempre busquei ser discreta nas minhas colocações, com a finalidade de não destacar meu papel de coordenadora do curso. Ainda que todos já soubessem, fazia questão de enfatizar que naquele momento a minha presença naquela sala era como coordenadora de curso. Confesso minha apreensão inicial no sentido de não ocorrerem conflitos entre os papéis: o meu enquanto pesquisadora, e o da professora, pessoa com autonomia e poder de decisão. Em todos os momentos que conversamos, eu e a professora Auris, procurei ser cautelosa na sugestão dos textos, das metodologias e nas sugestões sobre a organização das atividades.

Todos os planos eram traçados antecipadamente junto com a professora. Eu lhe explicava qual era minha sugestão após conhecer as atividades pensadas para próxima aula das disciplinas e me colocava à disposição para também ouvi-la, caso não concordasse com as minhas sugestões. Construimos laços de aprendizado contínuo. Às vezes, o efeito da ação reflexiva também me atingia. Mesmo assim, consegui seguir os roteiros para as observações, que podem ser encontrados no Apêndice B.

O diário de campo: Por fim, outro instrumento utilizado e bastante expressivo nesta pesquisa foi o diário de campo. Falkembach (1987) conceitua o diário de campo como um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para explanações, comentários e reflexões, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele, anotam-se todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas

reflexões e comentários.

As observações realizadas durante as aulas foram registradas uma a uma no diário de campo, sendo pontuados os passos da aula, expressões, dúvidas, esclarecimentos, ideias que surgiam nas observações, reflexões, comentários durante a observação e que foram instigados nos diálogos com a professora. O meu diário de campo foi escolhido de forma muito particular; gostaria que fosse algo simbólico da minha função; por isso, procurei escolher um caderno que tivesse relação com o ambiente no qual estaria como aluna do mestrado e como pesquisadora.

Todo início de semestre, recebemos do setor pedagógico, alguns utensílios que nos auxiliam na programação do período letivo, entre canetas, calendário acadêmico, além de uma agenda que traz na capa uma foto da Instituição desenhada por um artista plástico da região, uma imagem autêntica e familiar do meu convívio diário como coordenadora.

Na contracapa, a missão, o valor da FAINOR; em seguida, um texto sobre educação de autor desconhecido. A minha atenção se fixou no último parágrafo deste texto, que foi decisivo para minha escolha: *“Que todos possamos trilhar o caminho do trabalho engajado para proporcionar uma educação de qualidade. Uma educação que abra as portas da mente que jamais serão fechadas, pois, como diz John Dewey, ‘a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida’”*.

2.5 Técnica de análise de dados

Uma vez coletados todos os dados obtidos das observações e das entrevistas, as gravações de áudio foram salvas em mídia digital e, posteriormente, transcritas. Assim, foram analisados com base numa aproximação da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que se apresenta em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação.

Segundo Bardin (2011), a pré-análise é a fase de organizar o material colhido durante a pesquisa e apresenta como propósito a sistematização das primeiras

ideias. A autora descreve que é nessa etapa que é realizada a “leitura flutuante”, onde é estabelecido o contato inicial com o material que vai ser analisado, retirando as impressões iniciais.

Assim, na etapa de pré-análise, foi organizado o material obtido durante a coleta de dados, com o propósito de sintetizar as ideias iniciais. Além disso, também foi realizada uma primeira leitura, a partir da qual foram colhidas as primeiras impressões dos achados. Após a leitura inicial, os dados analisados foram escolhidos de acordo com os objetivos e o problema desta pesquisa. Feito isso, o material foi editado e revisado, com o intuito de excluir repetições desnecessárias e vícios de linguagem.

Na segunda etapa, a da exploração do material, foi realizada a criação de códigos para separar as categorias de análise, de acordo com os objetivos e os problemas deste estudo. Na terceira etapa, a de interpretação, que consiste no tratamento dos resultados, foi realizada a categorização, de acordo com os objetivos e problemas da pesquisa ou de algum resultado que tenha emergido durante o percurso da pesquisa.

Ressalto que, com o intuito de afirmar a confiabilidade científica do estudo, através dessa análise, emergiram as categorias já citadas. Nesse sentido, procurei empregar os dados obtidos de todos os instrumentos, alcançando assim a triangulação dos dados. Carvalho (2007, p. 28) define como triangulação a “[...] procura de três fontes de dados que possam oferecer visões distintas do mesmo fenômeno”. A triangulação de dados, nesta pesquisa, ocorreu por meio dessa aproximação dos instrumentos que verificaram as ações reflexivas da professora em relação a suas práticas pedagógicas e a minha percepção do fenômeno enquanto pesquisadora. Além disso, os resultados obtidos da análise documental também serviram de contraponto.

Desta forma, considerei os dados coletados, interpretando-os de acordo com os objetivos previstos, apoiando-me nos estudos de Bardin (2011). Acredito que a abordagem de pesquisa escolhida, bem como, os instrumentos de coleta e a técnica para a análise dos dados foram adequados para o desenvolvimento da investigação realizada.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA BACHAREL

O professor de ensino superior é responsável pela formação profissional dos seus alunos, sendo sua responsabilidade a formação de profissionais críticos e reflexivos que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Além de conhecer profundamente seu conteúdo, precisa valer-se de recursos e estratégias que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem, partilhando o saber e dando suporte ao desenvolvimento de seus alunos. Contudo, nem sempre a formação dos professores corresponde às expectativas e responsabilidades que lhes são atribuídas. Neste capítulo, descrevo as minhas considerações sobre as práticas pedagógicas e os desafios de ser professor bacharel no ensino superior, como também menciono as contribuições que as ações reflexivas podem trazer para a construção de novos saberes.

3.1 A docência e suas múltiplas faces

Entre os desafios que permeiam o trabalho de um professor universitário, a carência de formação específica na área e pedagógica é o que mais atrapalha a atuação do docente, principalmente, em nível didático e pedagógico. Para mitigar os efeitos dessa ausência na formação, os professores buscam aprimorar seus conhecimentos através de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltados à pesquisa.

Além de dominar integralmente o conteúdo, o professor precisa ter domínio

de tecnologias que facilitem a transmissão do conhecimento, pois vivemos numa época em que o volume e a veiculação de informações nos alcançam rapidamente.

O aperfeiçoamento das metodologias de ensino é necessário, para que o profissional use recursos atualizados, que acompanhem os avanços tecnológicos, objetivando trazer aos alunos conhecimentos relevantes e significativos, de forma segura e interessante. Considerando que a internet nem sempre traz informações verdadeiras, nem conhecimentos cientificamente comprovados, o professor precisa passar credibilidade para apontar essas falhas e orientar os estudantes no sentido de aprenderem a buscar o conhecimento em fontes confiáveis. Portanto, apesar da disponibilidade de acesso ao conhecimento fora do ambiente escolar e acadêmico, ressalta-se a importância do professor na formação acadêmica do aluno.

No meio acadêmico, observa-se que muitos docentes reproduzem o padrão de ensino de outros docentes e adotam vivências, que, enquanto alunos, julgaram positivas. A simples reprodução do estilo de outros professores nem sempre funciona; porém, se for uma opção a partir de um processo reflexivo, crítico, em que busca aprender com a experiência do outro, contrapondo experiências, práticas, teorias, abordagens metodológicas, a reprodução pode ter seu valor na formação continuada do professor.

Contudo, seus efeitos podem ser contraproducentes, à medida que o docente não consegue criar um estilo próprio, resultado da sua reflexão, dos seus conhecimentos. Dessa forma, é possível que reproduza não só as práticas positivas, mas também as falhas e práticas ineficazes de ensino.

O ensino superior tem como um dos seus princípios a indivisibilidade entre ensino, extensão e pesquisa. Desse modo, as características atribuídas ao profissional de educação superior não se restringem a ser apenas um bom professor em sala de aula, abrangendo exclusivamente o ensino e as respectivas metodologias. Exige-se que o profissional de ensino seja também um pesquisador, um articulador, um gestor, um orientador. A necessidade desse padrão docente no ensino exige o conhecimento de abordagens educacionais e pedagógicas que nem sempre fazem parte da sua formação; contudo, são cruciais na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem (PIVETTA et al., 2019).

A prática docente é fundamental na formação continuada do professor universitário; contudo, frequentemente, essa prática, conforme já foi dito, é ancorada na conduta e em hábitos de outros professores. Observa-se que, ao longo de sua carreira, esses profissionais vão sendo moldados, pois, à medida que interagem e formam seus alunos, eles também desenvolvem e transformam sua identidade profissional e sua metodologia, que pode ser muito particular, única, diferente, conforme a trajetória de cada um.

A prática de ensino na educação superior transcende o conhecimento técnico, a experiência e o saber específico da área de atuação; ela precisa estar fundamentada e ser desenvolvida por meio de abordagens pedagógicas. O profissional que atua na educação superior, além de dominar os conhecimentos pertinentes ao seu campo de estudo, precisa conhecer, dominar métodos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem. Em outras palavras, a docência de nível superior, assim como a construção de um prédio, precisa ser alicerçada em vários saberes.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 36) conceitua os saberes da docência,

[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]; os saberes da experiência são os conhecimentos advindos da prática profissional. Defendemos que a atuação de docentes bacharéis necessita de conhecimentos que ultrapassam a formação específica e a prática profissional.

No ato de lecionar, o professor, irrefletidamente, inspira-se no seu cotidiano, nas suas vivências, na construção das suas relações interpessoais, na sua postura social, cultural e ideológica. Contudo, a absorção, a interpretação dessas vivências e experiências pelo discente é subjetiva, ou seja, ele compreende e aprende de forma muito pessoal.

Logo, nem a prática docente, nem tampouco o desenvolvimento da aprendizagem são sempre os mesmos, isto é, cada momento do processo de ensino e aprendizagem é único e irrepetível. Em síntese, não há como “rolar a pedra sempre do mesmo jeito”, assim como é difícil e não encontra fundamento seguir padrões pré-projetados. Ainda que a didática do docente seja sempre a mesma, o aprendizado ocorre de forma diferente para cada aluno.

No meio acadêmico, percebemos cotidianamente que a formação docente e o exercício profissional caminham juntos. Em razão disso, Tardif (2000), referido por Cunha (2004), alude que o aprendizado vive em constante evolução, integrado à reflexão teorizada.

Como qualquer reação humana, a compreensão de formação não está livre de subjetividades e de experiências interpessoais; contudo, para a sua análise, precisamos isolar a percepção puramente técnica, uma vez que cada ferramenta de observação muda a compreensão do objeto analisado.

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004, p. 526).

A docência universitária foi fortemente influenciada pelo espectro epistemológico dominante, com base numa concepção moderna de ciência, que inspira, principalmente, as ciências da natureza e as ciências exatas, que definem o conhecimento socialmente aceito. Nesse contexto, o saber específico ocupa um lugar de maior relevância em relação ao saber pedagógico, na formação de professores.

No ofício de professor, é preciso ser consciente dos encargos pertinentes à profissão, considerando que o ensino é construído através das trocas sociais e históricas entre educadores e alunos, funcionando como uma relação simbiótica. De acordo com Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência, pois quem forma se reforma ao formar, e quem é formado forma ao ser formado [...], quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Os professores são formados por múltiplas experiências, relações interpessoais, troca de vivências sociais e históricas, sendo marcantes na sua trajetória as influências que sofreram ao longo de sua carreira, no contexto social onde estão inseridos. Entretanto, a absorção dessas experiências ocorre subjetivamente. Em cada momento de sua adequação profissional, usam referências adquiridas de seus alunos, o que torna a vivência muito singular.

As pesquisas e produções realizadas na maioria das Universidades

funcionam como fundamentação para obter conhecimento e aprimorá-las. Por isso, hoje, a produção do conhecimento pode ter outras finalidades, que podem ser públicas ou particulares.

Logo, o papel de um repassador de conhecimentos não é mais suficiente para um trabalho docente satisfatório, considerando a celeridade com que a informação nos alcança, com elementos novos trazidos por nossos alunos, e que nem sempre conseguimos processar na mesma velocidade. Por isso, a importância de usar métodos pedagógicos para buscar meios de lidar melhor com esse volume de informações.

O professor deve compreender que não é exclusivo na transmissão do conhecimento, mas é membro participante da construção do conhecimento, que pode aprender com seus alunos, fortalecendo assim um novo padrão de ensino superior, em que o aluno é participativo e não apenas um depósito de conteúdo.

De modo geral, os professores universitários estão se conscientizando do seu papel no ensino superior, pois qualquer trabalho exige capacitação. Um bacharelado, um doutorado dentro do seu campo de atuação não é garantia de um exercício de função favorável. Além da qualificação superior, o professor precisa delimitar sua metodologia e buscar meios subjetivos de passar o conhecimento de forma mais precisa e interessante aos alunos, visto que, mesmo no nível superior, ele ainda é um educador, ele ainda é responsável por auxiliar seu aluno na formação de um juízo crítico.

Geralmente, as universidades priorizam a contratação daqueles cujo currículo se destaca dos demais em termos de prática profissional e qualificação técnica, o que nem sempre significa que seja apto à docência. Contudo, optar por um profissional com a qualificação necessária para o exercício da função, mas ser um completo desconhecido na prática profissional é conflitante para as instituições de ensino superior. Atualmente, a falta de didática e de conhecimentos pedagógicos são as fraquezas dos professores de nível superior, no que diz respeito à prática docente.

Essa carência pedagógica é motivada pela falta de oportunidades durante a formação específica na área pedagógica, ou, ainda, por entenderem ser superficial e

desnecessário esses conhecimentos para suas atribuições na docência. O trabalho do docente é desafiador. Ele demanda o aprimoramento constante das práticas pedagógicas, que caminham em harmonia com as atribuições do ofício. Nesse sentido, o professor é um educador crítico, reflexivo e adaptável aos novos cenários.

O progresso científico e tecnológico deve ser acompanhado em qualquer carreira, em razão do exercício profissional e da prática social; por isso, os docentes precisam buscar capacitação que os alinhe às exigências da vida moderna. Deve ser prioridade dos docentes do ensino superior direcionar a formação dos futuros profissionais no sentido de que busquem sempre atualizar os conhecimentos técnicos e científicos da sua área, estando abertos à prática de pesquisas, motivando os discentes a desenvolverem um pensamento crítico, que correlacione seus saberes ao contexto social e profissional.

3.2 Concepção de novos saberes

Comumente, a formação do docente de nível superior é concentrada na especialização de determinada área do saber, visto que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dão prioridade à pesquisa qualificada, comprometendo-se assim a prepará-lo para a docência, segundo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96.

Mesmo a didática sendo um possível problema no ensino superior, ainda não há a exigência de buscar qualificação em práticas didático-pedagógicas, que capacitem o profissional para o exercício da docência. Ao incitar uma reflexão acerca da formação de educadores, comumente é relacionada exclusivamente à formação para atuar na educação básica, dando a entender que na educação superior seja dispensável ou até mesmo, supérflua. Segundo Cunha (2010, p. 34), “a carreira dos professores da educação superior é fundamentada em ferramentas relacionadas à produção científica resultante da pesquisa e referenciando vagamente os saberes cogentes ao ensino”.

A prática didático-pedagógica norteia a produção dos saberes e apresenta ao aluno uma reflexão crítica, que coloca o conhecimento como algo efêmero e relativo, conduzindo, assim, a adoção da identidade histórica de sua obra. À luz desse

pensamento, é necessário estimular a pesquisa e a produção de informações e debates, ao longo da formação acadêmica, através da ciência e da prática para atingir esse propósito, o que é da responsabilidade daquele que tem o conhecimento indispensável para chegar a eles.

A docência como promotora do conhecimento sugere que o aluno esteja comprometido com o saber, competindo ao educador estimular esse comprometimento, trazendo o aluno à posição de sujeito cognoscitivo e aprimorando seu senso crítico. Nesse contexto, o exercício pedagógico precisa ser diferenciado; o professor precisa usar recursos metodológicos apropriados e estratégicos para atingir essa finalidade, a fim de promover nos alunos um exercício constante de reflexão para que abandone o lugar de mero receptáculo de informações e passe a ser um colaborador da aula.

Contudo, nossa formação docente ainda acontece de forma artesanal e subentendida. Conforme referimos acima, o docente, no ensino universitário, frequentemente, toma-se professor do jeito mais complicado, isto é, cotidianamente, aprende fazendo, ao longo da sua carreira.

Mas, refletindo sobre a docência no ensino superior, conclui-se que a formação do professor não pode, ou, pelo menos, não poderia ser feita somente com a prática, mas também deve incluir o embasamento científico, que problematize a prática. Afinal, qualquer profissional precisa estar qualificado para suprir as exigências do mercado, nas mais variadas áreas.

Para alguns docentes, os saberes norteadores da docência são considerados desnecessários, sobretudo, quando comparados à importância dada aos saberes específicos no campo de atuação e às experiências profissionais. Contudo, a ausência de formação pedagógica deixa um vazio na profissionalização do docente de ensino superior, evidenciando vulnerabilidade na estrutura e na composição da identidade catedrática no ensino superior.

A produção de conhecimento com viés crítico, livre e especulativo promove a compreensão legitimada do saber, não apenas seu entendimento mecânico. Logo, no seu ofício, o professor conduz uma abordagem investigativa supervisionada, que tende a tornar o aluno comparte, ativo, agente e produtor do seu próprio

conhecimento.

Refletindo sobre o trabalho na docência, é possível observar que, frequentemente, não somos conscientes de nossas falhas e limitações na condição de professores. Além disso, o fato de ocuparmos cargos de gestão na área da fisioterapia ou da saúde em geral nos torna especialistas em algumas áreas do saber; contudo, para exercer plenamente a docência, o conhecimento específico, por mais amplo e aprofundado que seja, não nos capacita suficientemente para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

As tarefas diárias sobrecarregam o professor bacharel e docente, o que, muitas vezes, impede que esse profissional disponha de tempo para dedicar-se à docência, preparando suas aulas, lendo e pesquisando. No entanto, apesar de dificuldades enfrentadas por profissionais bacharéis para conciliarem as duas atividades, enquanto coordenadora de curso, percebo que alguns professores se consideram aptos para as atribuições da docência, sem o preparo para tanto.

Contudo, essa aptidão, ou conhecimento presumido para atuar como docente no ensino superior deixa a desejar considerando que se trata da formação de um novo profissional, da formação de sua consciência crítica, da formação de alguém que, ao ingressar no ensino superior, possui muitos planos e precisa de formação para progredir no mercado de trabalho e também para tornar-se cidadão e pessoa com humanidade.

Muitos profissionais que assumem a docência esperam que as vivências oriundas dos diferentes ofícios os preparem para lecionar. Comumente desconhecem que, para exercer o cargo plenamente, é necessário ter conhecimentos didático-pedagógicos que transponham os relacionados à sua profissão.

Acerca dos obstáculos que os professores no ensino superior precisam superar no exercício da docência, com base no exposto nos referenciais teóricos, podemos citar alguns como: ter apenas formação específica; ensinar adultos durante a formação profissional; dificuldades para aliar a teoria com a prática; não dominar conhecimentos relacionados à docência como um todo; dificuldades no uso de recursos tecnológicos para aprimorar a aula; aliar a docência com outra atividade

laboral; a reprodução do exercício profissional docente, isto é, a cópia de padrões e o uso contínuo das mesmas ferramentas pedagógicas; o ensino repetitivo, em função do uso das mesmas técnicas e padrões pertinentes à sua própria formação; a supervalorização pelas instituições de ensino superior da experiência que esses profissionais adquirem ao exercerem outras profissões.

Entre todos os problemas citados, o que causa maior preocupação é a dificuldade de conciliar a prática com a teoria. Também pode constituir-se num obstáculo à docência, o profissional com formação em bacharelado e formado pela pós-graduação *stricto sensu*, focar sua formação apenas na pesquisa e não precisamente na docência.

Muitos docentes imaginam que o fato de realizarem atividades educacionais externas pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Entre os métodos e práticas referidos por eles, podemos citar: visitas a pacientes e a clínicas de fisioterapia; participar de palestras e congressos; convidar outros profissionais para virem à sala de aula para compartilharem experiências pertinentes à profissão; estimular os alunos na produção científica, com artigos, pesquisas, monitorias; ampliar as alternativas para que eles vivenciem da forma mais concreta possível sua futura realidade profissional.

Em outras pesquisas sobre como ocorrem as relações didático-pedagógicas de professores bacharéis no ensino superior, observa-se que a prática docente acontece com base na reprodução de comportamentos, na repetição de padrões. Contudo, quando nos referimos à importância de instrumentos avaliativos como o ENADE (Exame Nacional De Desempenho dos Estudantes), percebe-se o valor atribuído a essa avaliação, inclusive, a motivação no preparo dos alunos para a prova, que acontece após conclusão do curso. É a partir da nota do ENADE que o Ministério da Educação mensura a qualidade do ensino da instituição, ou seja, essa avaliação influi diretamente na imagem da instituição, do futuro profissional e dos seus alunos, bem como nas políticas públicas que subsidiam a educação superior do país, o que confere ao ENADE não somente caráter avaliativo, mas também torna-o uma ferramenta que direciona as práticas acadêmicas em todos os cursos de nível superior.

Durante a elaboração desse trabalho, experimentei um processo de transformação. A sala de aula foi invadida por uma série de perspectivas e possibilidades. Passei a refletir sobre como a aprendizagem é avaliada, sobre métodos e estratégias de ensino, sobre recursos que podem ser usados em sala de aula.

Comumente, a prática docente é fundamentada em padrões reprodutivos; porém, em meio a esse processo reflexivo, devemos ser conscientes das escolhas que julgamos eficientes na transmissão do saber e perceber que essa reflexão deve ser uma ação constante, buscando aprimorar a formação e voltar os olhos para uma educação continuada, porque, mesmo na condição de professores, nunca deixamos de ser aprendizes de algo novo.

Das atribuições pedagógicas, emerge o engajamento nas questões do ensino e da educação. Em sua formação, o professor tem um período categoricamente imprescindível para “pensar” suas metas, suas estratégias, seu comprometimento social, assim como sua responsabilidade com todos os alunos que integram a instituição. Compreendemos que a formação docente considera a pedagogia, a didática e todos os conhecimentos indispensáveis para o exercício de sua função, sendo essencial a plenitude dessa formação em todos os níveis educacionais.

Pesquisas realizadas por Isaia, Maciel e Bolzan (2011), com professores iniciantes no ensino superior, aludem os percalços na formação pedagógica e didática. Os docentes participantes da pesquisa mencionaram sentir insegurança na execução do planejamento das aulas, além do receio de não conseguirem cumprir o cronograma estabelecido pela instituição. A exposição em uma sala lotada e a reação dos alunos também contribuem para a insegurança desses profissionais.

Também mencionaram como percalços, as expectativas dos alunos em relação a um professor atualizado e informado, bem como, a dificuldade de organizar seus conhecimentos, transformando-os numa aula criativa e significativa para os alunos. Schön toma como base do seu trabalho a teoria da investigação de John Dewey, na qual é destacada a aprendizagem por meio da ação.

Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir: “Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados

atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25).

O autor propõe uma nova epistemologia da prática, fundamentada no conhecimento da ação e na ação reflexiva. O conhecimento na ação é o elemento que está intimamente ligado com o saber-fazer; é intuitivo, subentendido e nasce na ação; logo, trata-se de um conhecimento tácito.

Portanto, a reflexão mediante condições imprevistas, determinadas pela ação mostra que nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. A reflexão se divide em três categorias: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira dispõe sobre pensar de forma retrospectiva acerca dos nossos atos, buscando compreender como nossas ações contribuem com um resultado inesperado.

A reflexão na ação busca refletir sobre a ação em seu curso, sem pausá-la. Somos conduzidos a refletir sobre o que estamos fazendo e no tempo em que estamos fazendo, o que permite intervir na situação em desenvolvimento. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação assenta-se no ato de pensar sobre o que refletimos durante a ação, a reflexão na ação, concretizando a compreensão de alguma situação e, assim, permitir seguir outra estratégia.

Todo professor na condição de mediador dos processos de ensino e aprendizagem precisa avaliar sua prática. Muitas relações são permeadas por ela; a formação e outras condições que fazem parte da trajetória do ensino e da aprendizagem, até mesmo em como a didática é trabalhada em cursos da área da saúde. Muitos pontos orientam a formação docente, principalmente, o da área da saúde, cuja pesquisa é complexa e urgente. Logo, essa formação é cercada por debates, incluindo a relação entre a formação docente e as atribuições da função de professor universitário.

Há muitos casos de profissionais que não dispõem de formação pedagógica, mas possuem reconhecimento técnico e, em razão disso, são integrados à docência no ensino superior. Contudo, um professor pode ser técnico e didático; nesse caso, podemos atrelar o nível de aprendizagem a alguma formação específica?

Provavelmente não. A didática, conforme já mencionado aqui, transpõe a

formação técnica específica. O professor precisa buscar qualificação concomitante, a fim de compreender que o ato de ensinar é subjetivo, mas a qualificação profissional dispõe os meios que o professor precisa colocar em prática. É basilar propor esse tipo de debates entre os docentes do curso de fisioterapia, sendo extremamente necessário “ouvir” relatos e percepções, para melhor compreender como ocorre o processo docente para esses profissionais.

Refletir sobre as práticas acadêmicas é relevante, uma vez que a reflexão tem o poder de transformar percepções sobre a prática docente, direcionar ações de capacitação e motivar os profissionais a trabalharem juntos, com o objetivo de aprimorar o processo educativo do curso de fisioterapia.

4 UM DIÁRIO FAMILIAR: DA REFLEXÃO À ESCRITA PARA A TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS ENTRE BACHARÉIS

Neste capítulo, exponho os registros do diário de campo, que me acompanhou durante as observações e encontros e se tornou meu diário particular, onde descrevi o que observei, senti e ouvi. As anotações diárias seguiam nas entrelinhas, nas laterais de uma folha, sendo realizadas, sempre que possível, quando as ideias fluíam durante a investigação. Após cada observação, no final das minhas anotações no meu diário, eu encerrava a minha escrita descrevendo, numa única palavra, o meu sentimento daquele dia e uma palavra de ordem com a finalidade de marcar minha posição enquanto pesquisadora. Os encontros que menciono aqui foram momentos em que estive com a professora para a troca de textos e para fornecer-lhe sugestões sobre o planejamento das aulas.

4.1 Primeiro caminhar

O docente bacharel, na condição de um membro coletivo na área educacional, vivencia situações que afetam os seus sentidos. A definição que essas vivências propõem perpassa sua maneira de tratar os acontecimentos, que, aos poucos, se desenvolvem em seu ambiente profissional. Apesar de possíveis dificuldades, o interesse pessoal e até mesmo a identificação com a profissão parecem ser elementos que mantêm esses docentes na carreira.

Quando entramos numa sala de aula, enquanto bacharéis, somos afetados por várias ocorrências, como, por exemplo, nossos anseios em relação ao conhecimento do conteúdo, seja ele apresentado em aulas práticas ou teóricas; o

ambiente institucional no qual estamos inseridos; o compromisso para atingir bons resultados; a expectativa da coordenação de curso; a organização espaço-temporal das atividades; o número de alunos na sala de aula; a organização e o interesse desses alunos; suas vivências e experiências anteriores.

Há uma infinidade de variáveis que nos desafiam no cotidiano da sala de aula, principalmente, quando não nos preparamos para sermos apenas docentes. Para Oliveira (2012), a docência para os bacharéis é um processo construtivo, que não acontece nos primeiros instantes, mas pode estar fundamentada, sobretudo, na fase da redescoberta, das diversificações no pensar docente, no desinventar. Todos esses anseios e situações podem e devem levar-nos a uma boa interação, a um interesse produtivo e ao diálogo entre as variáveis do processo que envolve aluno, professor e conhecimento, com a intenção de ensinar algo a alguém, através de práticas pedagógicas.

Esta foi a minha intenção no primeiro contato com a professora: conhecer suas práticas pedagógicas e as ações reflexivas que ela adotava. Inicialmente, também quis perceber a aceitação da professora e dos alunos em relação à minha presença em sala de aula. Na sequência, conhecer o plano de aula da professora e observar se a execução contemplava todos os aspectos do planejamento. Também quis observar as estratégias por ela desenvolvidas, para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente, frente às dificuldades demonstradas pelos alunos em relação à apreensão do conteúdo.

Optei por uma agenda para ser meu diário de campo, na qual relatei minhas vivências e experiências como pesquisadora participante dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior de um bacharel em Fisioterapia. Ao conversar previamente com a professora, estabelecemos os horários e a programação de cada dia; acordamos que, em nossos encontros, compartilharíamos informações pertinentes a eles.

No primeiro contato, tomei conhecimento dos conteúdos que seriam abordados pela professora. Ela, gentilmente, propôs que eu acrescentasse observações ou abordagens pedagógicas que somassem ao seu trabalho. Enfatizei meu interesse em observar suas práticas pedagógicas em duas disciplinas que ela

ministrava: Deontologia e Ética, 30 horas, no 4º semestre do curso de Fisioterapia; Hidroterapia, 60 horas, no 5º semestre do mesmo curso.

No primeiro dia na turma de Hidroterapia, percebi olhares de estranheza por parte dos alunos; estavam confusos com a minha presença, principalmente, por não ter havido “intercorrências” no trabalho da professora, que justificassem a presença da coordenação na sala de aula. Então, expliquei o motivo da minha presença; justifiquei que estava fazendo uma pesquisa, que estava ali como aluna do mestrado em ensino e que a docente havia sido sorteada e escolhida para participar da minha pesquisa.

Esclareci que acompanharia todas as aulas da disciplina, até finalizar o ciclo de encontros planejados para minha coleta de dados. Dadas as explicações, continuei meu trabalho de observação. Os alunos tinham muito apreço pela professora; ela era tratada com muita educação e atenção, o que pode ser atribuído ao tratamento cordial que ela dispensava a todos. Seu primeiro “bom dia” era respondido com sorrisos.

Os alunos foram orientados a se posicionarem em fileiras, para dar início à aula. A programação das aulas do dia seria um seminário com apresentações sobre a aplicabilidade da Hidroterapia em algumas patologias. A turma foi dividida em 5 grupos de 7 alunos, totalizando 35. Sentada na primeira fila, a professora acompanhou as apresentações, tomando nota e fazendo observações de pontos relevantes relacionados às apresentações dos grupos. Dois grupos se apresentaram nesta primeira aula a que assisti. Sentada no fundo da sala, estava numa posição privilegiada para observar toda a sala. Durante a apresentação dos seminários, alguns alunos da plateia, dispersos, mexiam no celular, longe dos olhos da professora. Outras, distraídas e sentadas relaxadamente, penteavam os cabelos com os dedos. Eu procurava consertar constantemente minha postura para que percebessem que deveriam estar atentos, mas não obtive êxito. Ao término das apresentações, a professora suavemente fez suas ponderações e concluiu a aula estabelecendo os grupos que deveriam apresentar-se na aula seguinte.

Diário de campo: 23/04/2019

Nessa primeira aula, não observei ações reflexivas nas práticas pedagógicas, provavelmente, por não ter sido dado espaço e oportunidade aos alunos para se manifestarem, por não terem sido questionados e provocados pela professora a se posicionarem a respeito dos conteúdos das apresentações e do próprio comportamento ausente de alguns colegas, ou, então, desafiados a lançar outros olhares em relação às ideias trazidas.

Encerrada a aula, agradei a oportunidade dada e combinamos um horário para o nosso segundo encontro dos cinco agendados (o primeiro com foco específico na aula ministrada), para discutir questões pertinentes àquela aula e apresentar sugestões, no Núcleo de Estudos em Fisioterapia da Faculdade (clínica escola), um local nosso já conhecido, uma vez que a professora também era coordenadora deste espaço. Durante nossa conversa, pedi que ela relatasse como se sentiu com a minha presença.

Ela disse que ficou tranquila e que a minha posição como coordenadora do curso não lhe causou nenhum desconforto. Diante disso, comecei a refletir sobre formas de contribuir com o planejamento dos seminários sem lhe causar transtornos ou uma mudança brusca em seu plano de aula. Então, sugeri três situações que podiam ajudá-la: primeiro, que ela escolhesse um local para sentar que lhe permitisse visualizar toda a sala. Assim ela poderia enxergar os que não estavam tão envolvidos em assistir às apresentações.

Minha segunda sugestão foi que ela organizasse os alunos em círculos, abandonando o padrão de filas. Considerando o número de alunos na sala, a organização em círculo talvez permitisse maior participação e visualização de todos os presentes. Por último, sugeri que, após as apresentações, ela designasse um tempo para tirar dúvidas dos alunos, expor suas ideias sobre o tema apresentado, o que poderia render debates produtivos com a turma sobre os temas apresentados.

Ela me ouviu atentamente, sem divergir de nenhum ponto. Reconheceu que a dinâmica poderia ajudar, visto que ela também já havia percebido a desmotivação dos alunos. Encerrado o nosso encontro, os sentimentos eram, ao mesmo tempo, de gratidão e de receio de ter sido invasiva; contudo, a metodologia da minha pesquisa me fornece subsídios para tal ação.

Continuando as observações, no dia seguinte, ocorreu a minha primeira presença na disciplina de Deontologia e Ética, do 4º semestre. Essa turma era composta por um número bem menor de alunos, em comparação com a anterior. A receptividade dos alunos foi semelhante à da turma anterior, porém, pareciam mais apreensivos, talvez, por causa do assunto que seria ministrado naquele dia.

Logo no início da aula, a professora solicitou que os alunos se organizassem em círculos, para iniciar o debate que teria como tema “Eutanásia”. Os alunos então se organizaram conforme lhes foi solicitado e a professora se posicionou entre eles. Minha cadeira continuou no final da sala, durante os 50 minutos de aula. Lembrei que havia sugerido à professora, a organização circular para a turma do 5º semestre e que o formato também seria adequado para a turma do 4º semestre. E assim ela conduziu a organização.

À medida que ouvia as orientações, observava as reações e a expressão dos alunos; percebi que tinham estudado o assunto, impressão que foi corroborada com a fala de uma aluna, que, encarregada de apresentar a introdução, fez citações da parte final do texto indicado pela professora.

Enquanto suspeitava que a fala da aluna tivesse sido apenas retirada do texto, sem aprofundamento nenhum, uma aluna interrompeu meu pensamento falando: *“Peraí, você está falando a minha parte, essas fragilidades da Eutanásia eu que deveria falar, estudei apenas elas...”* Anotei esse relato que me marcou e passei a questionar qual seria a reação da professora diante desse fato.

A professora permaneceu em silêncio e pediu que a aluna finalizasse sua fala, para que os próximos colegas se posicionassem. Assim, todos passaram a falar antes do momento em que deveriam abordar o tema que lhes tinha sido destinado.

As frases, *“Eu fiquei com...”* *“minha parte foi...”* *“eu vou falar só de...”*, me causaram grande desconforto, embora a professora tivesse obtido êxito no seu propósito inicial, que eram os debates programados. Senti falta de um espaço para o esclarecimento de dúvidas, ideias e pontos de vista dos alunos, o que me deixou com a sensação de que aquele trabalho estava incompleto.

Diário de campo: 24/04/2019

Essa situação me trouxe à mente o texto de Anastasiou (2007), sobre *Estratégias de Ensino*. Anotei a ideia no meu diário de campo e sugeri que a professora fizesse a leitura desse texto, com o objetivo de despertar-lhe o protagonismo pessoal e, conseqüentemente, despertá-lo também nos alunos, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Sáímos juntas e já lhe falei que enviaria para leitura, um texto lido no mestrado, na disciplina de Metodologias Ativas, cuja leitura havia me ajudado bastante nas minhas reflexões e ações. Preferimos não marcar nenhum encontro nesse momento, deixando espaço para que a professora lesse e refletisse sobre o texto.

4.2 Mudar significa disposição para aprender

Nascimento (2013) pontua que os docentes não podem ofertar aos seus alunos a mesma prática pedagógica empregada pelos seus professores durante a sua formação, uma vez que as mudanças e atualizações atingem e comprometem toda a comunidade, inclusive, o meio acadêmico. Conhecer os conteúdos a serem trabalhados é fundamental, mas não é o suficiente. No nosso segundo encontro (o terceiro dos cinco agendados), estava ansiosa para saber se a professora tinha lido o texto que lhe enviara, como também estava curiosa para saber se ela havia sido provocada pelas mesmas reações que senti ao ler Anastasiou.

Movida por minha curiosidade, meu foco foi saber se, ao longo de suas intervenções, a professora consideraria as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos. Se ela apresentaria aos alunos a maneira como conduziria suas práticas pedagógicas durante as aulas, oportunizando-lhes espaço para ouvirem suas sugestões, ou não. Outro aspecto que me propus observar era se as aulas da professora seriam ancoradas em ações reflexivas.

Quando a professora, pontualmente, entrou na sala, eu já estava posicionada no fundo. Gentilmente, cumprimentou a todos e solicitou que a turma se organizasse em círculo e enfatizou de forma solícita a importância de todos prestarem atenção às apresentações.

Essas iniciativas demonstraram que ela acatara minhas sugestões, inclusive, a de posicionar-se num local estratégico na sala, que lhe permitisse visualizar toda a turma. Com três grupos programados para aquele dia, as apresentações tiveram início. Todas elas foram acompanhadas atentamente pela maioria dos alunos. Alguns já se colocavam de pé para sair da sala, em razão do término das apresentações, quando a professora, do fundo da sala, provocou o debate sobre as apresentações, fazendo questionamentos tais como:

“Como vocês acham que foram as apresentações?” “Queria ouvir de vocês se, com os seminários, é possível entender as técnicas de Hidroterapia para cada patologia?” E, finalmente a pergunta que me deixou mais satisfeita: *“vocês me sugerem alguma mudança?”* Esse tipo de questionamento deixa claro que as necessidades, potencialidades e interesses dos alunos foram levados em consideração pela professora, além de colocar sua prática pedagógica sob a avaliação dos alunos, manifestando-se aberta para ouvir sugestões.

Os alunos ouviram-na atentamente e começaram, ainda que de forma tímida, a expor suas opiniões: *“Tudo ótimo professora”, “ficou melhor assim professora, em círculo” “não sentimos sono dessa vez”.*

Diário de campo: 30/04/2019

Não foi exposta nenhuma dúvida, mas a abertura ao diálogo havia sido feita, mostrando que nossa conversa tinha dado bons frutos. Desta vez, a professora valeu-se da ação reflexiva e eu fiquei grata por ter tido a oportunidade de ajudar. Despedimo-nos e confirmamos outro encontro para trocarmos experiências, no mesmo lugar, na clínica escola.

No nosso encontro, a professora reconheceu que atitudes e técnicas simples em sala de aula podem gerar, propiciar excelentes resultados, como, por exemplo, a própria posição do professor em sala de aula. Também manifestou seu entusiasmo

e satisfação com a participação mais ativa e de um maior número de alunos nas aulas. Ela mencionou que refletiu sobre os seminários, porém, naquele momento, não poderia modificá-los, uma vez que já havia iniciado a apresentação de outros grupos. A mudança após outros grupos já terem se apresentado poderia causar inquietações.

Argumentei que os seminários são uma prática indispensável nos processos de ensino e aprendizagem. Essa técnica de ensino e aprendizagem, que é de enorme valor na formação acadêmica, promove a reunião de um grupo de alunos que debatem e pesquisam um tema a ser apresentado oralmente. Os debates dentro dos seminários contribuem para explorar temas e aprender através de discussões e de trocas de experiências e saberes.

Contudo, é fundamental o conhecimento, a participação e o envolvimento da professora na preparação dos seminários e na orientação dos alunos e dos grupos, para que tanto as apresentações quanto os debates alcancem todos os participantes, agregando valor à prática acadêmica, bem como, conhecimentos e habilidades aos alunos.

Com base nessas considerações, aconselhei que, além de mantermos as sugestões anteriores, poderíamos motivar os alunos ouvintes para uma participação mais ativa. Eles poderiam elaborar, individualmente, um resumo das apresentações, o que poderia ser inclusive um instrumento de avaliação para a professorar verificar o que cada aluno aprendeu ou apreendeu durante as apresentações. Ainda, reforçamos a ideia de um tempo destinado a discutir dúvidas, problematizar e contrapor as ideias apresentadas e trazer argumentos para defendê-las, bem como abrir um espaço para trazer novas sugestões.

Num segundo momento, agora na disciplina de Deontologia e Ética, num momento em que estávamos sozinhas, antes da aula, a professora relatou ter gostado do texto e demonstrou interesse em aplicar uma das metodologias, na sua próxima aula. Prontamente, coloquei-me à disposição para ajudá-la a planejar a melhor forma de aplicá-la.

O cronograma da aula era continuar o debate com a mesma organização da aula anterior; porém, o tema que seria discutido era “Ortotanásia e Distanásia e suas

relações com o código ética”.

Iniciando as discussões, a professora orientou que, dessa vez, a participação seria aleatória, sem obedecer a alguma ordem preestabelecida; assim, todos estariam livres para expressar sua opinião baseada nos textos lidos.

Foi evidente e significativa a empolgação de todos, participando ativamente das discussões. Observei que muitos se sentiram mais livres e abertos, sem receio de expor o que pensavam a respeito do tema. Alguns fecharam os cadernos e começaram a levantar questionamentos e argumentos a respeito do assunto. Foi notório o ânimo da professora, que participava junto com os alunos dos debates. O rendimento da aula foi bem superior em relação às aulas anteriores. No final da aula, a professora, mais uma vez, demonstrou um comportamento reflexivo, ao buscar sugestões para outros debates.

Acredito que se os debates, se forem bem planejados e orientados, enriquecem o aprendizado. Os alunos são estimulados a pensarem por conta, a desenvolverem o senso crítico e a se sentirem motivados a buscar fontes de pesquisa que aprimorem seus argumentos nas discussões, o que estimula diretamente a leitura científica.

Os alunos ressaltaram que tiveram mais liberdade e se sentiram seguros para participarem dos debates. Eu me senti, mais uma vez, afortunada, por poder participar dessa experiência de descoberta dos alunos e da professora.

Diário de campo: 14/05/2019

Após a aula, eu e a professora preparamos o roteiro da metodologia ativa escolhida para a próxima aula: Grupo Verbal e Grupo Observador (GV/GO) (ANASTASIOU, 2007). Comentei com a professora que, para a metodologia ser bem-sucedida, um assunto/tema deveria ter sido apontado previamente para os alunos estudarem.

Ela afirmou que a orientação já havia sido dada aos alunos, o que demonstrou atenção e organização por parte da professora, ao esforçar-se para aplicar novas práticas pedagógicas.

4.3 Modifica quem pode e segue quem tem talento

Não se desconsidera que a atuação profissional de um docente esteja relacionada com a interação dos seus diferentes conhecimentos, alcançados, ou não, na sua formação inicial. Dito de outro modo, os professores apresentam saberes resultantes de informações e ensinamentos adquiridos na sua experiência familiar e social ou até dos ensinamentos ministrados ao aluno, no ambiente de trabalho, nas relações constituídas com alunos e colegas de profissão.

A este respeito, Nóvoa (1995, p. 25) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas”, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Neste processo de reestruturação, procurei entender como as minhas sugestões para aprimorar as práticas pedagógicas foram recebidas pela professora. Passei a questionar-me como ela se sentira ao ser desafiada a observar a participação ativa dos seus alunos na sala de aula. Será que os meus estímulos foram aceitos a ponto de serem colocados em prática com a finalidade de promover o envolvimento integral da sala?

A minha terceira observação seguiu o planejado. A professora organizou a sala, solicitou que todos os aparelhos eletrônicos fossem desligados e que os alunos deixassem sobre a carteira apenas uma folha em branco e uma caneta. Recomendou que, assim que iniciassem as apresentações, todos deveriam tomar nota dos pontos considerados fortes e das fragilidades das apresentações. Essas orientações deixaram claro que a professora recebeu de bom grado as recomendações para aprimorar sua prática pedagógica.

Mesmo sendo desafiador mudar sua forma de trabalhar com seminários, a professora acatou corajosamente a maioria das recomendações. Inicialmente, notei um certo receio, o que considero perfeitamente normal. Toda mudança provoca uma certa ansiedade; não é simples sair da zona de conforto. Contudo, a professora foi desafiada a observar os alunos que não interagem com a aula, que não eram participantes ativos das discussões.

Diário de campo: 16/05/2019

Após as apresentações, houve um momento em que os alunos podiam externar suas dúvidas, fazerem seus questionamentos, o que eles consideravam lacunas ou pontos fortes durante os seminários. Foi um momento muito produtivo, pois os alunos fizeram sugestões à professora, com a intenção de promover o envolvimento de todos. Essa interação entre o docente e os discentes é muito significativa e importante para solidificar o processo de ensino e aprendizagem.

A professora teve uma expressão visível de surpresa. Sua forma de trabalhar seminários já era institucionalizada, o que ela considerava “tranquilo”. A provocação no sentido de promover uma mudança nas suas ações convidou-a para uma reflexão acerca do protagonismo dos seus alunos, o que, de certa forma, redireciona o foco do seu trabalho. Quando o aluno assume seu papel protagonista, ele sai da condição de “esponja” que apenas absorve o conhecimento e passa a ser participante da sua construção e promotora do próprio conhecimento. Após a conclusão dos debates, nosso encontro já estava confirmado no mesmo local.

Na aula de Deontologia, 20 minutos antes do início da aula, a professora me enviou uma mensagem, informando que a sala já estava pronta para a aplicação da metodologia; organizou os papezinhos que sinalizariam os alunos que fariam parte do GV e do GO¹.

A professora ainda parecia um pouco receosa. Quando os alunos chegaram, ela pediu que eu lhes explicasse a dinâmica. Senti-me segura para fazê-lo em razão de experiências que tive no mestrado e em sala de aula, pois era uma metodologia que já havia usada, algumas vezes.

Participei apenas das orientações junto com a professora, mas ela conduziu todas as etapas da técnica, acompanhou os debates o tempo todo, dispôs-se a dar as orientações necessárias a cada grupo e fomentou perguntas.

Ao final, ao serem expostos seus pontos de vista, os alunos reconheceram a efetividade da metodologia e como esse método tornou o assunto mais interessante, facilitando a aprendizagem e incentivando a vontade de participar, de ir em busca de

¹ Caracterização da técnica- consiste na divisão do grupo em dois subgrupos (GV=grupo verbalizador; GO=grupo de observação). O primeiro grupo é o que discutirá o tema na primeira fase, e o segundo observa e se prepara para substituí-lo. Na segunda fase, o primeiro grupo observa e o segundo discute. É uma técnica bastante fácil.

novos saberes. Assim, concluímos com sucesso mais uma etapa!

4.4 Vai ser sempre a mesma coisa?

Caminhando para a quarta e última observação, percebi que houve abertura para o novo, para mudanças no comportamento da professora. Ações reflexivas ficaram mais evidentes no seu comportamento. No entanto, eu ainda queria saber o que ela guardava com preciosidade: de onde provinham os seus saberes? Será que todo conhecimento que ela compartilhava advinha das suas experiências, das suas aprendizagens enquanto aluna? Ou, talvez, dos cursos práticos sobre os assuntos que ela dominava. Esses questionamentos também me fizeram parar para refletir.

Lembrei de Tardif, quando coloca que não se deve classificar os saberes docentes considerando apenas a sua origem, o seu uso ou ainda as suas condições de assimilação e de construção. Há que se pensar, segundo a lógica de Tardif (2004), que todos esses critérios merecem ser considerados quando se estabelecem relações entre eles, para, somente, desta forma, produzir um modelo válido de compreensão e de análise dos saberes dos professores.

Queria saber se, mediante a mudança de comportamento dos alunos, a professora passou a adotar medidas mais reflexivas no seu plano de ensino. Ou seja, houve mudanças no seu planejamento? Como foi a receptividade dos alunos em relação à nova postura da professora?

Ao final do acompanhamento das duas disciplinas, constatei que a professora passou a refletir acerca de suas práticas, compreendendo que toda forma de aprendizado é válida, que todas as práticas são permeadas de sentido e de intenções. Os conteúdos não devem ser ministrados seguindo apenas um cronograma, de forma mecânica, para seguir o protocolo de alguma disciplina; ele precisa ter sentido e direcionamento.

As práticas pedagógicas devem transpor a atividade docente, o que exige muito mais que formação acadêmica; exige, principalmente, engajamento com o conhecimento e a compreensão de que o ensino superior não forma somente profissionais aptos ao mercado de trabalho, mas também forma indivíduos que

fazem parte da sociedade, alguns, inclusive, como professores. Para Souza (2012), a prática docente é considerada como a complexidade da sala de aula, pois contempla a necessidade de “diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar, avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado.

O conhecimento especializado na área, no caso da professora, especialista em Hidroterapia, nem sempre é suficiente e garante bons resultados. Para que o exercício profissional seja eficiente, é necessário articular o conhecimento especializado aos conhecimentos e habilidades pedagógicas. Além disso, o professor precisa ser um elemento conscientizador, um formador de opiniões, um questionador.

Ao assumirmos uma disciplina, quando dominamos os conhecimentos pedagógicos, desenvolvemos meios de responder, de dar conta de tantas questões que surgem e que nos impõem assumir ações reflexivas pertinentes à apresentação e ao desenvolvimento das aulas. Questionamentos, inquietações, dúvidas, problematizações surgem sempre, a todo momento: Como ensinar? Como selecionar os conteúdos pertinentes? Como organizar? Como desenvolver? Como planejar? Como dirigir uma aula? Como avaliar? E que bom que as inquietações existem, pois só assim nos motivamos a buscar as mudanças e as transformações necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Durante esse tempo, tive a oportunidade de analisar as metodologias de ensino utilizadas pela professora no desenvolvimento do seu planejamento do cotidiano da sala de aula, conforme proposto em um dos meus objetivos específicos. Foram quatro observações participantes em cada turma, duas por semana. Em cada uma delas, eu expressava o meu sentimento envolvido naquela semana. Eles foram numerosos e intensos.

Na primeira semana, como tudo ainda era incerto e novo, permiti-me sentir **Insegurança**. Afinal, não parecia ser um sentimento somente meu. Quem se propõe a fazer o novo sente insegurança. Mas, essas incertezas foram contrapostas pela palavra de ordem que soava mais intensa, dando-me ânimo para que pudesse prosseguir. Assim, construí o caminho com **Paciência**. Na segunda semana, fui percebendo o envolvimento da professora com a minha pesquisa, me dando **Força**,

me estimulando a permanecer e a seguir com **Coragem** (palavra de ordem).

Com o passar das semanas, das nossas conversas, entrevistas e encontros, percebia que os primeiros sentimentos deixavam de existir e a segurança de que tudo corria bem me permitiu sentir **Alegria**. Aqueles anseios de não saber de fato a existência de ações reflexivas nas práticas da professora começou a perder espaço; eu via e sentia que, a cada troca, ganhávamos.

E a palavra de ordem desta terceira semana era **Superação**. A cada proposta lançada e aceita, a cada desafio percebido e derrotado, as experiências trocadas, senti de perto a **Vitória**, ao saber que estávamos caminhando conforme o meu planejamento. Contudo, quando percebi mudanças no comportamento da professora, não que fosse insensível ou algo parecido, mas no sentido de outras formas de agir dentro da sala de aula, de ouvir mais os alunos, não pensei em outra palavra de ordem que não fosse **Conquista**.

5 SER BACHAREL E PROFESSORA: SENTIDOS E RELAÇÕES DAS AÇÕES REFLEXIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, apresento os discursos e as reflexões da professora, enquanto participante da pesquisa, os efeitos produzidos, as ações reflexivas durante as entrevistas. Algumas entrevistas foram realizadas em sala de aula e outras, nos encontros que tínhamos no Núcleo de estudos em Fisioterapia no turno oposto, após as observações acontecerem. Ainda, neste capítulo, foi possível expor as percepções da professora bacharel em Fisioterapia a respeito de ações reflexivas, como parte de um dos meus objetivos específicos.

5.1 Conhecendo a professora

Quando escolhemos ser professor, devemos atentar para o fato de que esse ofício apresenta características que o diferenciam das demais profissões, já que estamos contribuindo com a formação de futuros profissionais. Muitas vezes, condicionamos o cumprimento de um dos nossos papéis à imposição de um planejamento, seguindo uma rotina de atribuir valores e quantificar pontos e conceitos.

Iniciando a primeira entrevista com a professora, com a finalidade de conhecê-la, questionei quem era a docente participante desta pesquisa. E a professora Auris, sem hesitar, respondeu:

“Sou Auriceia Ferreira Souto, bacharel em Fisioterapia, especialista em Traumatologia Ortopedia, mestranda em ética e gestão, ministro aulas dos componentes: Hidroterapia, Bioética e Deontologia e Fundamentos da Fisioterapia. E Coordenadora do Núcleo de Estudos em Fisioterapia – FAINOR.”

Quando questionados a respeito de quem somos, da nossa identidade profissional, apresentamo-nos mencionando em primeiro lugar nossa formação de base, “sou bacharel em fisioterapia”, condição adquirida quando fomos graduados em nível superior. Esse destaque à formação inicial na graduação evidencia a crença de que ela seja suficiente para sermos professores. Segundo Zabalza (2004), ela, sozinha, não supre as necessidades da docência; aqueles que a praticam devem compreender que ela requer preparação específica para o seu exercício, da mesma forma que qualquer outra atividade profissional.

Durante a nossa formação acadêmica no bacharelado, não temos a oportunidade de conhecer os caminhos percorridos para chegar à docência, tampouco, os elementos essenciais que contribuíram e contribuem para que, de fato, ela tomasse corpo e forma ao longo das nossas experiências enquanto alunas. Os métodos e técnicas que abordam os conhecimentos e o saber fazer, que remetem ao ensino e à aprendizagem da ciência, à forma como os métodos devem ser empregados são variados e mudam constantemente.

No caminho da docência, nota-se uma certa fragilidade em relação aos conceitos pedagógicos oriundos da formação profissional inicial, o que incentiva a buscar cursos de capacitação e aprimoramento, como, por exemplo, o mestrado e o doutorado em Educação ou Ensino, para tentar sanar essas limitações. A professora Auris é mestranda em Ética e Gestão pela Faculdade EST, vinculada à Rede Sinodal de Educação, dedicada ao ensino, pesquisa e extensão, situada em São Leopoldo-RS. Esse tempo singular da carreira do bacharel pode ser dirigido de forma aprimorada, com interferência pedagógica, com a intenção de atender as principais necessidades docentes na condução de um bom ensino.

Contudo, geralmente, o bacharel torna-se docente sem nenhum tipo de formação pedagógica. Os licenciados, por sua vez, também podem assumir a profissão com lacunas no processo formativo. Para alguns bacharéis, os desafios são um estímulo a mais para permanecer na caminhada docente. Outros são motivados pela oportunidade de trabalho, pela possibilidade de crescimento.

Corroborando o pensamento, a professora Auris, ao ser questionada a respeito dos motivos que a levaram à docência, afirmou que na docência ela se redescobriu, sente-se realizada e acrescentou: *“Encontrei na docência uma excelente oportunidade de trabalho e ainda posso compartilhar minhas experiências”*.

Oliveira (2012) sustenta que, através das experiências, o professor bacharel compartilha com os alunos as suas vivências na área de atuação. Como profissional com conhecimentos específicos e do mundo do trabalho, ele traz a realidade vivida no cotidiano de suas práticas para a sala de aula e contribui de alguma forma com a formação dos discentes. Entretanto, desafios e exigências surgem no transcurso das ações pedagógicas dos professores bacharéis, oriundos de uma possível deficiência pedagógica no início da sua formação.

Em relação às lacunas no processo de formação, questionei a professora a respeito das características que ela considera indispensáveis para que o professor desenvolva com segurança, as atividades em sala de aula. Ela pausou a fala e, em poucos segundos, disse:

“Conhecimento, empatia, facilidade de comunicação, saber motivar os alunos, capacidade de aprender também com os alunos e paciência. Nós precisamos ouvir, precisamos ser sensível na escuta com os alunos, quando permitimos conhecer melhor nos alunos é muito mais fácil ajuda-los”.

A prática dos professores envolve conjuntos de saberes, que nunca se completam; tanto a prática quanto os saberes sofrem continuamente a influência de fatores sociais, históricos e políticos. Para Veiga (1992), esses fatores sustentam sua formação e norteiam sua prática. Por causa da experiência, das questões culturais e pessoais e da capacidade de perceber novas situações, o docente molda seus saberes, julga as circunstâncias difíceis que enfrenta e desenvolve sua prática, apto a julgar e a tomar decisões requeridas no percurso de sua ação docente.

Não podemos esquecer que, na maioria das vezes, ficamos condicionados à imposição de um planejamento a ser executado, seguindo uma rotina de atribuir valores e quantificar pontos e conceitos. Querendo saber o que a professora pensava a respeito, questionei como ela fazia o planejamento das aulas. Surpreendi-me com a resposta curta e enfática: *“baseado no plano de curso”*. Desta vez, a

pausa foi minha, pois confirmei a nossa dependência do plano de curso, que, no caso, já está posto pela instituição, ou seja, não se busca inovar, empreender com novas ideias, novas práticas, novas metodologias.

Nascimento (2013) argumenta que os docentes não podem ofertar aos seus alunos a mesma prática pedagógica empregada pelos seus professores, durante a sua formação, uma vez que houve mudanças e atualizações ao longo do tempo, as quais devem ser incorporadas ao meio acadêmico. Conhecer os conteúdos que serão trabalhados é fundamental, mas não é o suficiente.

Destaco que a primeira entrevista foi realizada antes da primeira observação participante nas turmas, pois quis conhecer a professora através de respostas originais, dadas sem qualquer reflexão. Na mesma semana da primeira entrevista, fui para a sala de aula das duas turmas. Em seguida, tivemos nosso primeiro encontro após a observação em sala de aula, quando tentei instigar a professora para as ações reflexivas.

5.2 Momento reflexivo

Deparando-me com o fato de que o pensar sobre nossas ações na docência pode trazer angústias e silêncios, fui remetida às inseguranças relacionadas a se estamos ou não percorrendo o caminho mais adequado. Essa angústia coloca à prova nossas ações e provoca reações na vida de outras pessoas, que, neste cenário, são indivíduos em busca de formação profissional, no caso, nossos alunos.

Motivada pela curiosidade de saber se Auris ouvia seus alunos, indaguei: os alunos são ouvidos e recebem atenção quando relatam suas percepções, necessidades e limitações durante as suas aulas? Incisiva na resposta, ela afirmou:

“Claro! Se houver necessidade de mudanças na metodologia e didática da aula para atender a compreensão de todos, faço com maior prazer. Eu tenho a consciência que João não aprende no mesmo tempo que Maria, se eu tiver que mudar algo eu mudo, não crio resistência procuro me adaptar”.

Pivetta (2011) enfatiza que os alunos sentem-se mais seguros quando percebem que seus professores adotam a conduta de estabelecer relações e

conexões entre os saberes. A autora ainda afirma que o professor que adota essa postura saberá lidar com as incertezas de seus saberes, ao passo que aquele que não assume uma postura reflexiva será incapaz de incentivar o aluno a fazê-lo, impossibilitando-o de visualizar as relações entre os conhecimentos.

Ao longo do nosso processo de formação, podemos desenvolver novas habilidades e competências que podem contribuir significativamente para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem dos discentes. Nóvoa (1995) destaca a importância da formação continuada, que, segundo ele, também pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a sua autonomia nas circunstâncias que abrangem a profissão de docente. Para este autor, a preparação contribui para a formação de professores reflexivos, protagonistas, com capacidade para atuar de forma participativa na implementação de políticas educacionais.

Tanto os elementos, quanto a tomada de consciência das reflexões devem estar presentes na prática docente, em momentos reais, provocando o reconhecimento do erro e estimulando a busca de novas experiências, de outros modos de ação. Assim, surge um ambiente novo nas salas de aula, que permite a integração de competências e habilidades, fruto da atitude reflexiva do docente sobre sua maneira de atuar. Refletir e experimentar são aspectos indispensáveis ao papel do docente, que o tornam capaz de descobrir suas potencialidades e progredir com autonomia.

Pensando nas escolhas que fazemos nas nossas aulas, se elas têm nos levado a um processo de reflexão em algum momento, averigüei se a professora Auris refletia sobre as falas dos alunos e quais decisões eram tomadas a partir da reflexão. Questionei o que ela fazia quando os alunos expõem, na sala de aula, seus anseios, inquietações e necessidades. Ela me respondeu: *“Me coloco ao lado do aluno, no papel de mediador e guia. Eu sempre tento me aproximar deles, conquistar a confiança, pois se eles confiam em nós fica fácil a conduta”*.

Esta fala provoca uma reflexão sobre os conteúdos ministrados em sala, se são suficientes para tornar os alunos seguros de si e das suas escolhas, envolvendo-os de tal modo que possam carregar consigo conceitos e respostas que,

somados às suas vivências neste tempo de formação inicial, se reflitam nas suas experiências. Nas minhas experiências, percebo poucos professores fazerem indagações, talvez, por não terem sido levados a fazê-lo no seu processo de formação.

Donald Schön (2000) coloca que as ações reflexivas geralmente são estimuladas em espaços onde os professores executam seus papéis, quando se tornam conscientes de que uma das suas funções é a de mediador no cenário educacional, com a intenção de estabelecer sua identidade profissional.

A reflexão é essencial às ações de um docente, uma vez que ela proporciona a inovação das aulas, adequando-as conforme a necessidade. Compreendo que, neste processo, vários fatores podem favorecer o posicionamento reflexivo, porém questiona-se como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas de professores bacharéis que são expressivamente reconhecidos pelos alunos, como é o caso da professora Auris.

Alarcão (1996) coloca que, quando se pensa em professores reflexivos, deve ser ofertada uma formação com a finalidade de prepará-los. Entretanto, nesse processo, devem estar presentes alguns subsídios relacionados à integralidade, um atributo amparado no desenvolvimento individual articulado ao cotidiano do professor; à participação dos docentes, a fim de provocar a construção de saberes por meio da interação destes indivíduos de forma colaborativa; e à descentralização, a partir da qual não há separação entre teoria e prática, que passa a ser influenciada pelos questionamentos sobre os saberes experienciais.

Ao questionar a professora sobre o que compreendia como ações reflexivas e quais eram os subsídios que a estimulavam a utilizá-las, obtive a seguinte resposta:

“Compreendo que as ações reflexivas despertam novas perspectivas para a dinâmica das aulas. Acredito ser uma prática transformadora indispensável no trabalho docente”.

Aproveitei a oportunidade para compartilhar o que eu havia aprendido sobre ações reflexivas, dizendo-lhe que essas ações vão muito além da simples reflexão sobre se os conteúdos ministrados em sala são suficientes para tornar os alunos seguros de si e das suas escolhas, envolvendo-os de tal modo, que possam carregar consigo conceitos e respostas, que, somados às suas vivências neste

tempo de formação inicial, reflitam nas suas experiências.

Conforme já foi dito, mas vale reforçar, os elementos da reflexão estão presentes na prática docente, nos momentos reais, ao permitirem novas experiências e até mesmo o erro. Porém, a conscientização provoca no docente a busca de outros modos de ação. Surge, então, um novo ambiente nas salas de aulas, que permite a integração entre competências e habilidades, frutos da atitude reflexiva docente sobre a sua maneira de atuar. Refletir e experimentar são ações indispensáveis ao papel do docente, para que tanto o docente quanto o aluno sejam capazes de progredir com autonomia e descobrir suas potencialidades.

O professor reconhecido como reflexivo é aquele que toma ciência do lugar que ocupa na sociedade, afirmando ser um profissional que conhece as razões pelas quais atua como docente. Alarcão (2005, p. 177) acrescenta que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

Em cada encontro na sequência das entrevistas com a professora Auris, fazíamos um breve levantamento dos acontecimentos das aulas após as minhas colocações e sugestões como pesquisadora participante de seu planejamento. Relembrávamos as falas e as expressões dos alunos e seguíamos com os planos para as próximas aulas. Nesse processo, percebi maior interação da professora com as sugestões, interesse pelos textos e, principalmente, pelas metodologias ativas que aprendi no mestrado, das quais apresentei algumas para ela. Uma das usadas foi o grupo verbalizador e grupo observador (GV/GO), sustentada por Anastasiou e Alves (2004). Nas práticas dos professores, ela é considerada um meio condutor, um alicerce do saber.

O exercício profissional abrange as vivências de trabalho, tornando o professor reflexivo na relação entre o conhecimento apreendido e o saber fazer. A desenvoltura profissional aparece como fruto da movimentação de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho, contemplados através das suas competências (TARDIF, 2002).

5.3 Um planejamento flexível

As competências podem ser aprimoradas e desenvolvidas, na medida em que o professor vai aprendendo a modificar sua prática pedagógica por meio da ação consciente, que exige uma postura reflexiva contínua, durante todo o processo. Reflexão essa que não se limita apenas aos acontecimentos dentro da sala de aula, mas também aos que advêm de fora dela. Tais circunstâncias têm grande influência nos espaços educacionais.

Após o compartilhamento de uma prática pedagógica com a professora, busquei sua opinião sobre como tornar os momentos de ensino e aprendizagem inventivos e inovadores, utilizando ações reflexivas. Esboçando satisfação por saber de que trata a ação reflexiva, demonstrando que tinha compreendido o conceito por conta das conversas nos nossos primeiros encontros, complementou:

“Essas ações reflexivas tornam as aulas interativas, bem mais criativas, participativas, minimizando a monotonia. Aprimoram nossas práticas pedagógicas!”

A prática docente se configura como prática pedagógica quando existe um planejamento conectado a uma ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula na formação do aluno, que sabe, que tem consciência de como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado de sua ação tem uma atuação pedagógica diferenciada. Conforme Souza (2012), a prática pedagógica é concebida como prática coletiva, multidimensional, com alguma intenção, dirigida por objetivos e finalidades, que está relacionada à concretização de processos pedagógicos selecionados pela instituição de ensino.

Questionada sobre como se sentira ao utilizar novas metodologias de ensino em sala de aula, a professora Auris respondeu:

“Me senti bastante motivada ao evidenciar o aluno como protagonista, contribuindo com participação ativa no processo. Eu tinha uma rotina, na maioria das vezes ainda tenho, mas a metodologia me mostrou que organizar a sala deve ter uma intenção, cada atitude deve ser pensada, pode parecer engraçado, mais passei a refletir sobre as minhas práticas e a maneira como estou caminhando com elas”.

A ação reflexiva é uma aliada dos alunos, já que os instiga a serem ativos e protagonistas do seu aprendizado. Dito de outro modo, através desta prática de

ensino, o docente propicia o desenvolvimento de competências nos alunos, que se percebem capazes de pensar por si e de criar as próprias respostas para questões apresentadas pelo professor, em vez de meramente reproduzir o conteúdo aprendido.

Ensinar é uma tarefa complexa, na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina, das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino com a finalidade de ajustar melhor as condições em que será realizado o trabalho, isto é, as práticas pedagógicas (ZABALZA, 2004).

Considero que o docente bacharel, na condição de um membro coletivo na área educacional, vivencia situações que afetam os seus sentidos, de tal forma que perpassam a maneira como trata os acontecimentos que, aos poucos, se desenvolvem em seu ambiente profissional. Apesar destas possíveis dificuldades, o interesse pessoal e até mesmo a identificação pessoal com a profissão parecem ser elementos que mantêm esses docentes na carreira.

Para Tardif (2002, p. 291), essas práticas são percebidas como um “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”. Já Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e é inserida no contexto da prática social. Assim, as práticas pedagógicas reflexivas são percebidas quando existe uma atitude idealizadora, que tem como ponto de partida, do início ao fim, a prática social, que define e orienta sua ação.

De fato, deve existir um roteiro, um planejamento, mas ele precisa ser flexível e adaptável; mudanças podem e devem ocorrer. Para compreender qual era a percepção da professora em relação à alteração na programação das atividades que ela tinha planejado, ela me respondeu:

“Eu vi movimento na sala, achei dinâmico o envolvimento dos alunos na participação das atividades propostas. Parece que eles foram balançados, no início eles ficaram com receio, mas depois que entenderam a proposta, quando explicamos a intenção da metodologia, foi confortável...”

Professores que seguem práticas pedagógicas repetitivas mantêm-se no papel de transmissores, em vez de serem precursores de novos direcionamentos a

serem dados ao trabalho. Na verdade, eles deveriam participar de novas concepções de saberes específicos da docência de modo mais intenso, a ponto de garantirem a sua identidade profissional de maneira original. Tardif (2002) afirma que a relação dos professores com os saberes geralmente é de aparência, pois eles não produzem um saber para impor com autenticidade sua função no espaço social, com a concretização das suas práticas através das experiências.

Pautando esses saberes, fechamos nossa última entrevista, desejando descobrir de onde provinham os saberes da professora Auris, se eram resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluna, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão, as quais também podem provocar mudanças e interferências construtivas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

5.4 Qual é o teu Saber

A concepção de um bom professor pode influenciar na sua composição pedagógica; a situação cultural em que está inserido desperta reações importantes na formação discente, que contribuem para a composição de seus saberes profissionais. Dar valor ao cotidiano pedagógico e dialogar sobre a importância das práticas de ensino na formação docente são atitudes que podem proporcionar aos professores o desejo de refletir sobre os seus percursos profissionais.

Tardif (2004) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Ele aponta este último como o principal, justificando que os demais não podem ser controlados na sua produção e circulação.

Acredito que o ambiente educacional no qual estamos inseridos é de fundamental importância para a construção de novos saberes, pois permite reunir com autonomia e singularidade os nossos conhecimentos. Esse espaço também nos proporciona momentos de análise e reflexão sobre o que aprendemos na graduação.

Morin (2011) também trata dos saberes necessários para uma boa prática educacional em umas de suas obras, cujo título é, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Nela, o autor apresenta o que ele mesmo chama de inspirações para o educador. Ele introduz suas ideias mencionando que sua proposta é expor problemas centrais e ou fundamentais, que devem ser tratados por toda sociedade e cultura e que devem ser ensinados no próximo século.

Partindo desse pressuposto, relaciono alguns saberes de Morin (2011) com as respostas da última entrevista com a professora Auris. Na primeira pergunta da entrevista, a respeito de quais atitudes um professor bacharel deve ter para desenvolver um bom relacionamento com alunos e contribuir para a formação deles, ela respondeu: *“Uma atitude de condutor, parceiro, facilitador, cuidador e motivado e que entenda e respeite as diferenças”*.

A fala da professora pode ser relacionada ao primeiro e ao sexto saber de Morin (2011), quando ele diz: **Primeiro:** *“um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento”*. O autor defende a ideia de que a educação deve contemplar o incentivo aos atributos intelectivos, mentais, culturais do conhecimento humano, de seus processos e modalidades, das disposições, tanto psíquicas quanto culturais, que conduzem ao erro ou à ilusão, entendendo que cada ser humano possui um mundo emotivo conforme suas percepções da realidade e suas condições socioculturais.

Quanto ao **sexto** - *“ensinar a compreensão”*, a ideia é a de que a compreensão deve ser aprimorada a todo instante. Devem ser evitados rótulos, respeitando as ideias e formas de vida das outras pessoas, entendendo que existem outros códigos éticos, ritos e costumes.

Com o objetivo de elucidar as percepções da professora Auris, questionei-a a respeito das ações reflexivas após os compartilhamentos e as trocas comigo enquanto pesquisadora, pois aprendemos e refletimos juntas o tempo todo. Com muita satisfação por ter aprendido algo novo, pois nunca tinha sido estimulada a pensar ou a fazer, ela relatou:

“Nossa! Vejo como ferramenta essencial, que propicia atualização, renovação, gerando novos conhecimentos, contribuindo também para melhoria na interação de todos os envolvidos nas atividades. Eu aprendi

muito! Nos próximos momentos que eu parar para refletir, eles não serão iguais!”

Claramente, associo a fala com o **segundo** saber: *“discernir as informações-chave, tendo claros os princípios do conhecimento pertinente”*. Neste ponto, o autor destaca que os alunos devem adotar posturas pontuais em relação às diversas informações que lhes são ofertadas, situando-as como pertencentes a um grupo. Na perspectiva deste saber, Morin (2011) ressalta a necessidade de desenvolver métodos de ensinar que permitam estabelecer as relações e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Em todas as entrevistas, observava também as expressões da professora Auris, que sempre respondia aos questionamentos com entonação baixa e com serenidade. Mas, suas expressões me diziam muito; às vezes, interpretava-as de forma positiva; outras vezes, percebia dúvidas, sem que ela dissesse uma única palavra. Acima de tudo, o que me moveu a continuar neste percurso foi a motivação e a curiosidade da professora. Vi-me, muitas vezes, na sala de aula da UNIVATES, quando entrei no mestrado. Com certeza, todo conhecimento adquirido até aqui me transformou. Por fim, almejei saber se, de fato, as ações reflexivas contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas da professora. E a resposta foi bem positiva:

“Sim! Essa experiência ficará marcada, como tantas outras que já vivi. Percebi que ao utilizar as ações reflexivas nas minhas práticas pedagógicas, os alunos elevaram a capacidade de compreensão, capacidade de questionar a realidade e buscar construir suas próprias respostas”.

No **quinto** saber de Morin (2011), *“enfrentar as incertezas”*, fica bem claro que as incertezas fazem parte do processo de aprendizagem. Por isso, devemos ensinar aos alunos estratégias que os incentivem a pensar sobre o imprevisto e sobre a improbabilidade, e a intervir no futuro através do presente, com as informações obtidas no tempo, com o pensamento de que o futuro é aberto e incerto, mas que dispomos de elementos que podem diminuir as dificuldades.

Quanto aos valores por ter participado da pesquisa, a professora Auris destaca os seguintes: *“Inúmeros... Agora destaco os valores de coragem, determinação, atitude, mudanças e persistência para enfrentar novos desafios”*.

Conecto a fala ao **terceiro** e ao **quarto** saber de Morin, respectivamente: “*ensinar a condição humana*”, isto é, reconhecer que a humanidade na qual estamos inseridos apresenta diversidades que nos movem a utilizar a interdisciplinaridade para compreender que o ser humano é composto por fatores físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. **Quarto**: “*ensinar a identidade terrena*”, que se refere à importância de ensinar aos alunos a história da era planetária, independente das circunstâncias boas ou ruins em que vivemos; o mundo interligou-se; por isso, os problemas e os destinos são comuns e, juntos, devemos enfrentá-los.

Na interpretação de Tardif (2004), o saber profissional dos professores é, portanto, uma fusão de diferentes saberes, constituídos e construídos de diversas maneiras, conectados e movimentados pelos professores, conforme as condições das atividades profissionais.

Destacando mais uma vez, os elementos de reflexão se fazem presentes na prática docente, nos momentos reais, permitindo novas experiências, inclusive o erro. Porém, a conscientização também se faz presente, o que provoca no docente a busca de outros modos de ação. Um ambiente novo surge nas salas de aula, permitindo a integração de competências e habilidades, frutos da atitude reflexiva do docente sobre sua maneira de atuar. Refletir e experimentar são indispensáveis ao papel do docente, que, através dessas duas ações, torna-se capaz de progredir com autonomia, descobrindo potencialidades e novos saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A resistência é o resultado de uma alma que não se conforma com o sofrimento, luta incansavelmente, superando as tribulações, vendo além das tempestades um caminho de luz e segurança. Essa alma cresce do tamanho de seus sonhos e vê nas dificuldades degraus para se alcançar a vitória almejada...”

(Wilson, 1941)

De fato, quando nos propomos a pesquisar um assunto que não nos parece familiar, faz-se necessário um mergulho em espaços aparentemente “sombrios”, onde ficamos propensos e vulneráveis a vários sentimentos e sensações. A escrita desse trabalho me permitiu percorrer um labirinto de ideias. Deparei-me inúmeras vezes com saídas falsas, vi e ouvi sinais que me enganavam o tempo todo! Pensei que não fosse superar. Quero ainda ter a oportunidade de conhecer algum colega mestrando que não tenha sentido algo parecido que eu senti.

Mas a palavra de ordem que todo tempo soava no meu subconsciente era RESISTÊNCIA! Mesmo assim, parei a escrita. Retornei e houve necessidade de prorrogação, no momento em que eu tinha avançado com segurança. Mais uma vez, minha alma cresceu e me fez acreditar que ainda era possível.

Retomei. Desisti de novo. Até surgir o último suspiro de esperança, em meio ao caos, junto com o isolamento de uma pandemia em 2020, que me fizeram retornar à escrita desta investigação. Nas trocas de *e-mails* com minha orientadora, li e registrei na minha memória a seguinte frase: “*Resistir, e não desistir!*”. Elas (a pessoa que a disse e a própria frase) me fizeram retornar e acreditar que ainda existia luz que iluminaria minha vitória. Neste processo de reflexão, consegui

interligar a minha caminhada nesta pesquisa, com os aspectos e desafios de um professor bacharel.

6.1 Conclusão

O professor bacharel de ensino superior encontra-se frequentemente imerso na complexidade do trabalho docente, tendo em vista a carência nos processos de formação continuada e as insuficientes oportunidades oferecidas nesse sentido pelas instituições de ensino superior. Nesse contexto, a prática pedagógica torna-se uma oportunidade formativa, quando possibilita a reflexão crítica da ação realizada, ensejando o planejamento das ações futuras.

A oportunidade de conhecer um pouco mais de perto a prática desse docente me fez perceber lacunas entrelaçadas com os saberes experienciais, que, segundo Tardif (2004), são obtidos no exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são determinados pelas vivências docentes em condições específicas na relação aluno-professor e professor-professor. Nesse sentido, de acordo com Tardif (2004, s/p.), “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Os profissionais em fisioterapia, na maioria das vezes, passam a ser detentores de conhecimentos prenotados através da sua especialidade técnica. A organização curricular da maioria dos cursos de graduação de Fisioterapia baseia-se em disciplinas caracterizadas pela ênfase no processo reabilitador e assistencialista do indivíduo, principalmente, quando este é acometido por alguma patologia. Essa condição pode ser influenciada transversalmente pela origem da fisioterapia, que remete a uma situação em que as primeiras atitudes profissionais estavam atreladas às atividades reabilitadoras e curativas, reportando-se à mesma classe de profissões com atributos técnicos, que é a característica do bacharelado.

Em condições idênticas, aconteceu a formação acadêmica da professora entrevistada e observada, no bacharelado em Fisioterapia. Provavelmente, ela não teve a oportunidade de conhecer os caminhos percorridos, nem, tampouco, os elementos essenciais que contribuíram para que a docência, de fato, tomasse corpo e forma durante as experiências dela enquanto aluna. Percebi que ela traz alguns

poucos fragmentos da sua formação básica no magistério, entre eles, destaco a escuta para os apontamentos dos alunos, em qualquer momento da aula, ou fora da sala de aula, como sua característica mais marcante. Talvez essa marca tenha facilitado a adoção das ações reflexivas.

Não houve nenhum tipo de rejeição às adequações e às adaptações por mim sugeridas no seu planejamento, mesmo que ela já o tivesse explicado no primeiro dia de aula aos alunos. O desafio da mudança paradigmática é possível de ser vencido através da materialização da reflexão crítica na produção de saberes docentes e, conseqüentemente, promover a transformação do contexto educacional.

O professor deve participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova nos alunos uma consciência cidadã por meio de atividades desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando que se tornem sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

Umas das ações que, inicialmente, não foi percebida nas práticas pedagógicas da professora foi a reflexão. O termo reflexão, segundo Ferreira (2000), significa ato ou efeito de refletir(-se); volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo. Refletir indica uma ação que contribui para a retomada do que será, foi, ou está sendo praticado, com a intenção de proporcionar o retrospecto de uma atividade realizada num momento que privilegia a formulação de novos conhecimentos, ideias e olhares, criando possibilidades de ajustar desacertos ou reforçar as ações que deram certo, e que, portanto, devem ser repetidas.

Após ter compreendido como essa ação acrescenta às suas práticas, apesar de existirem outras inseguranças, poderia dizer o quanto **a professora** foi resiliente para essa mudança, pois compreendeu o quanto essa atitude enriqueceu e vai continuar enriquecendo suas aulas e seu contato com os alunos. A sua maneira de tratar as pessoas, os alunos, os colegas de profissão a colocam com soberania entre os mais amáveis e admiráveis professores do curso.

Na escuta da professora Auris, percebi que, mesmo não conhecendo, de fato, os autores que embasavam as ações reflexivas, ela sabia a importância de

despir-se de um comportamento posto, considerado por ela como tradicional, para aprimorar as suas práticas, sendo sensível, escutando mais os seus alunos, entendendo e percebendo as diferenças entre seus pares, como ela mesma me disse em um dos nossos encontros: *“João não aprende da mesma forma que Maria.”* Ela reconhece as falhas advindas da sua formação de bacharelado; porém, não desistiu, nem se fechou, mas abriu-se para aprender o novo.

A concepção do que seja um bom professor pode influenciar sua composição pedagógica; a situação cultural em que está inserido desperta reações importantes na formação discente, contribuindo para a composição de seus saberes profissionais. Dar valor ao cotidiano pedagógico e dialogar sobre a importância das práticas de ensino na formação docente são atitudes que podem proporcionar aos professores o desejo de refletir sobre os seus percursos profissionais.

Aos colegas **bacharéis**, posso acrescentar que as modificações e inovações no ensino são históricas, estando presentes desde o início da civilização até os dias atuais. Elas provocam, a todo instante, reflexões acerca do “por que ser professor?”, principalmente, nos tempos atuais, marcados por tantas implicações sociais e tecnológicas que transcendem a profissão. Num contexto marcado pela velocidade, pela quantidade e pela facilidade de acesso a informações, as inquietações são inevitáveis e necessárias: “qual a maneira correta de ser professor?”; “que ‘condições básicas’ devemos revelar no processo educacional, especialmente, nas nossas práticas pedagógicas, para alcançarmos bons resultados?”.

A formação continuada pode favorecer o avanço profissional do docente, contribuindo significativamente para sua valorização profissional, dando-lhe forças para exigir melhores condições de trabalho, motivando-o, através do conhecimento adquirido, com possibilidades de novas oportunidades.

Também é importante ressaltar que, além de saber transmitir bem, conhecimentos técnicos e experiências profissionais, é necessário que nós, **professores bacharéis**, desenvolvamos habilidades e competências específicas de suporte e qualificação para a docência, entre elas, a competência pedagógica, que parece ser a maior carência dos professores de nível superior. Precisamos saber interagir nos processos de ensino e aprendizagem, compreendendo e estimulando o

a relação com o aluno e, no caso Fisioterapia, a relação do terapeuta com o paciente, considerando o processo de educação ou de reabilitação.

Na **Fisioterapia**, uma das propostas de ensino e aprendizagem que permeia toda formação do aluno diz respeito ao autocuidado físico, como meio eficaz de prevenção ou diminuição do agravamento de lesões que possam ocorrer com os fisioterapeutas, devido ao uso inadequado do corpo durante uma determinada técnica de tratamento. Para este ensino acontecer de forma satisfatória, precisamos, a todo instante, refletir sobre as formas de ensinar, considerando a tomada de decisão clínica, a organização do programa de intervenção, a ciência ao paciente, a pesquisa de variáveis, que deverão ser sempre acompanhadas pelo paciente. A nós, fisioterapeutas, cabe a análise da evolução, o estabelecimento e o preparo da alta terapêutica.

Apesar de todos os enfrentamentos, que nunca percamos a essência de dizer que ser fisioterapeuta é ter duas mãos e um coração entre elas. Que saibamos manter nossa expressão serena, mesmo com inquietações na nossa alma; que tenhamos persistência e brilho nos olhos, levando conforto aos pacientes e, com nossa sabedoria, poder proporcionar-lhes a reabilitação. Que sempre nos preocupemos em formar profissionais com análise crítica a respeito dos conteúdos relacionados à nossa profissão e com condutas fundamentadas, tecnicamente exemplares, éticas e humanizadas.

Ainda cabe mencionar que existem novas pesquisas sobre uso de tecnologias de ensino, que nos ajudam a pensar e a envolver os nossos alunos, como, por exemplo, o que chamamos de Fisioterapia baseada em Evidências, na qual as inovações desempenham papel importante. É preciso mostrar que as tecnologias podem facilitar a aquisição de novos conhecimentos de modo presencial ou a distância, dentro ou fora da sala de aula, colocando o professor não mais como o dono absoluto do conhecimento, mas, sim, como facilitador ou mediador entre os conteúdos a serem ensinados e a construção deste conhecimento em parceria com os alunos.

Aos **alunos** que atuam diariamente conosco, compreendendo e respeitando nosso papel; que nos observam de tal maneira que passamos a ser referência e

inspiração para eles; que concordam e nos apoiam nas mudanças de metodologias; que compreendem que queremos sempre o melhor para eles, deixo esta mensagem, após as reflexões tecidas durante esta escrita.

Ser diferente é natural! Não aprendemos na mesma velocidade do outro; precisamos entender e respeitar o nosso próprio compasso; aprender requer também outros comportamentos, como dedicação, envolvimento e vontade. Vontade de vencer, de crescer e de conquistar. Que o estudo nunca seja uma obrigação! Façam dele algo prazeroso. Estudem dentro e fora da sala; reinventem-se todas as vezes que pensarem em desistir; pedir ajuda não é dar um passo para trás. Sejam libertadores, curiosos e investigadores. Investiguem e ativem seus dons.

E, por fim, concluindo a escrita deste trabalho, enfatizo a importância desse estudo para as demais instituições e professores bacharéis. Precisamos fazer uso de ações reflexivas nos espaços que habitamos como professores. É imprescindível a superação da imposição de aulas prontas; precisamos desejar mais a formação continuada, enxergando-a como uma proposta de aprimoramento das nossas práticas.

Ao nos tornarmos professores reflexivos da nossa prática, assumimos a postura de observador e de defensor de ações que remetam à construção de uma sociedade melhor. A experiência que aqui relatei, penso ser oportuna para subsidiar outras investigações em educação na fisioterapia.

Enfim, que as ações político-institucionais dos sistemas de ensino superior elaborem e coloquem em prática, programas de desenvolvimento profissional para seu corpo de professores, que a autoformação se faça presente como resultado do processo reflexivo, para que o bacharel professor tenha consciência do seu papel na função docente que assume.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. Tradução de Marco Estevão, Renato Aguiar. Revisão técnica de Márcia Arieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Notas de campo. *In*: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DA CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, [s.l.], v. 27, n. 54, p. 525-536, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ECLESIÁSTICO, 43. **Bíblia Católica Online**. Disponível em: https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/eclesiastico/43/?utm_source=bibliacatolica&utm_medium=share_text&utm_campaign=copy_and_paste. Acesso em: 20 jan. 2020.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da anatomia: saberes necessários à prática da anatomia**. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1996.

GOMES, R. C. M. A formação dos professores no contexto atual. **Revista Educação**, [s.l.], v. 14, n. 18, p. 103-125, 2011. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1722/1647>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação CE/UFSM**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. **Anais** [...] Bauru: Universidade do Sagrado Coração, SE&PQ, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MÓNICO, L. S. et al. Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Editorial - Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais**, [s.l.], v. 3, 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

NASCIMENTO, V. S. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. **Revista Inter-Legere**, [s.l.], v. 1, n. 13, p. 336-365, 2013.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2015.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA V. S., SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino Superior. **Rev. HOLOS**, [s.l.], ano 28, v. 2, 2012.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=531. Acesso em: 21 abr. 2014.

PIVETTA, H. M. F. et al. Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 1-19, 2019.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

WILSON, Harold. **Pensador**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/harold_wilson/. Acesso em: 20 jan. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel. [s.l.: s.n.], 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: idéias e práticas. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões da entrevista semiestruturada para a professora

Primeira Entrevista
Quem é a professora bacharel em Fisioterapia participante dessa pesquisa?
Quais os motivos que a levaram a tornar-se professora de ensino superior?
Quais características você considera indispensáveis ao professor para que ele desenvolva com segurança, suas atividades em sala de aula?
Como você realiza seu planejamento para as aulas?

Segunda Entrevista
Os alunos são ouvidos e recebem atenção quando relatam as suas percepções, necessidades e limitações durante as aulas?
O que você faz quando os alunos expõem, dentro da sala de aula, os anseios, inquietações, relatando o que necessitam?
O que você compreende por ações reflexivas e quais subsídios a estimulam a utilizá-las?

Terceira Entrevista
Como tornar os momentos de ensino e aprendizagem inventivos e inovadores, utilizando ações reflexivas?
Como você se sentiu ao utilizar novas metodologias de ensino em sala de aula?
O que você achou quando, na programação das atividades, os alunos foram colocados como protagonistas do processo?
Quais atitudes um professor bacharel precisa apresentar para desenvolver um bom relacionamento com os alunos, contribuindo assim para a formação deles?

Quarta Entrevista
Após todos os compartilhamentos e trocas comigo enquanto pesquisadora, como você vê as ações reflexivas agora?
Elas contribuíram para uma resignificação das suas práticas pedagógicas?
Quais os valores suscitaram em você, enquanto professora, ao participar da pesquisa?

APÊNDICE B - Roteiros de Observação

Primeira Observação
Como foi a aceitação da minha presença em sala de aula pela professora e pelos alunos?
Como é o plano de aula da professora? A execução contempla todos os pontos desse planejamento?
Quais as estratégias desenvolvidas pela docente para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, frente às dificuldades demonstradas pelos alunos na absorção do conteúdo?

Segunda Observação
Ao longo de suas intervenções, a professora considera as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos?
As práticas pedagógicas da professora são explicadas aos alunos e se ela está aberta a ouvir sugestões?
As aulas da professora são desenvolvidas, ancoradas em ações reflexivas?

Terceira Observação
Como as sugestões para aprimorar as práticas pedagógicas foram recebidas pela professora?
Qual foi a conduta da professora ao ser desafiada a observar a participação ativa dos seus alunos em sala de aula?
As sugestões foram aceitas e postas em prática com a finalidade de promover o envolvimento integral da sala?

Quarta Observação
Mediante a reação dos alunos, a professora passou a adotar mais medidas reflexivas no seu plano de ensino?
Em suas práticas pedagógicas, houve mudanças no seu planejamento?
Como foi a receptividade dos alunos, frente à nova postura da professora?

APÊNDICE C - Termo de Anuência para a Instituição de Ensino – FAINOR

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO – FAINOR

Aceito que a pesquisadora Adna Gorette Ferreira Andrade estudante da Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES desenvolva sua pesquisa intitulada **"Práticas pedagógicas e ações reflexivas: um estudo de caso de uma bacharel em fisioterapia"**, sob a orientação do(a) professor(a) Dra. Jacqueline Silva da Silva vinculado(a) ao Programa DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari- Univates.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Vitória da Conquista - Ba, 18 de abril de 2019.



Maria Auxiliadora Nunes Cordeiro

Direção Acadêmica - FAINOR

CNPJ:03262477/0001-33

ANEXO

ANEXO A - Termo de Consentimento informado para os professores da FAINOR

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PROFESSORES DA FAINOR

Eu, Juricéia Ferreira Santo Spósito, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Adna Gorette Ferreira Andrade, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, intitulada **"Práticas pedagógicas e ações reflexivas: um estudo de caso de uma bacharel em fisioterapia"** cuja abordagem é caracterizada como qualitativa, com o objetivo de investigar como as ações reflexivas se apresentam nas práticas pedagógicas de uma professora bacharel em Fisioterapia da Faculdade Independente do Nordeste.

Afirmo que fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações e entrevistas semiestruturadas previamente combinadas e consentidas durante o seu desenvolvimento. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados, como, entrevistas e observações realizadas dentro da sala de aula poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das entrevistas e, se for necessário para a pesquisadora responsável, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores. Este termo, encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra ficará comigo, participante da pesquisa. A pesquisadora me informou que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob a responsabilidade dela.

Vitoria da Conquista/BA, 22 de Abril 2019.

Assinatura do(a) professor(a): Juricéia Ferreira Santo Spósito

Pesquisadora Adna Gorette Ferreira Andrade: Adna Gorette Ferreira Andrade



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09